

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino
ISSN 2316-4808

Edição 25 - Dezembro - 2023 - Vol. 9



**20 ANOS DA LEI 10.693/03:
CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

EXPEDIENTE

Corpo Editorial

Editor-Chefe: Cintia Rufino Franco Shintate – Especialista em História/PUCSP e em História, Ciências, Ensino e Sociedade/UFABC

Editor-Executivo: Ary Albuquerque Cavalcanti Junior – Doutor & Docente – UFMT

Editor-Executivo: Ítalo Nelli Borges – Doutor – UNEB Campus V

Editóriação: Daniel Gomes Fernandes Miranda

Ilustradora – Sthefany de Souza Ribeiro – Mestre em História/UFMG

SUMÁRIO

VINTE ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003: CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....5

A IMPLIMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.....7

Clodoaldo Reis Azarias, Elis Maria Teixeira Palma Priotto

RACISMO, EPISTEMICÍDIO E A IMPORTÂNCIA DA LEI FEDERAL 10.639/03: APONTAMENTOS.....14

Deborah Cunha Galvão de Medeiros

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA.....21

Andressa Viana Vieira, Fausto Ricardo Silva Sousa

A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA AFRODIASPÓRICA NO BRASIL.....28

Breno Gustavo Silva Freitas, Murilo Santos Júnior

COLONIALISMOS NAS ÁFRICAS Um material paradidático antirracista para o ensino de História da África.....33

Dara Monteiro Ramos, Alysson Brenner Nogueira Pereira

A INTITUCIONALIZAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E INCLUDENTE.....39

Ivanir Gomes da Silva

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS nº 10.639/2003 E nº 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC.....47

Odair de Souza

**AS EMOÇÕES POLÍTICAS VÃO À ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DAS EMOÇÕES NO ENSINO DE
HISTÓRIA.....55**

Edson Silva de Lima, Nathaly Almeida Sena

SEÇÃO LIVRE

**A LEITURA DE FRANTZ FANON PARA PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL E ANTIRACISTA NAS ESCOLAS PERIFERICAS.....64**

Lucas Fernandes Lemes

ENTRE A UTOPIA E A REALIZAÇÃO: O PRIMEIRO PASSO É SONAR..... 70

Camília Martins Jaanuário de Freitas, Daiane Cenachi Barcelos

A ARTERAPIA NA EDUCAÇÃO.....77

Gilmara Ozorio da S. Santos

VINTE ANOS DA LEI Nº 10.639 DE 2003: CENÁRIOS, PERSPECTIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este dossiê tem como perspectiva analítica, discursiva e prática a matéria da cultura afro-brasileira, com ênfase no respeito à diversidade, avanços, desafios e possibilidades da Lei nº 10.639/2003, destaca-se a relevância que a Lei traz para os alunos da educação básica, tanto quanto sua importância para formação cidadã dos discentes e mais conscientes da diversidade que nos cerca, operando a respeito das contribuições históricas, políticas, educacionais e culturais afro-brasileiras.

Frente a esta justificativa pontuamos a importância de que sejam observados os desafios dos 20 anos da promulgação da Lei, assim encontramos a vigência das incertezas e novos parâmetros que visionamos na abertura do debate no sentido consolidado das construções que definiu o quadro materializada das necessidades da promulgação da Lei, que se circunscreve na sua extrema importância histórica, social, política e epistêmica do debate e como na atualidade pensamos e encontramos a formação social de nossas crianças, adolescentes e jovens.

O empenho na leitura deste dossiê deve ser permeado pela bonificação das realidades de cada leitor que passará observar as reflexões e as mudanças tanto quanto as incertezas do tempo corrente, que nos insere em contextos cada vez mais diversificados e com elaboração de novas necessidades coisificadas e, por isso, novas lutas se inserem para reconhecimento das necessidades das políticas afirmativas, como também voltar às origens para nos fazer problematizar condições sociais que unifica, separa e nos distingue, bem como no âmbito reparativo da ação e efeito das políticas educacionais. Por outro lado, os artigos presentes nesse dossiê já carregam consigo a atualização de dizeres materiais do que é posto nesses 20 anos de promulgação.

O aniversário da Lei já traz consigo os apontamentos das estruturas de poder que por justaposição oferecem uma análise qualificada para falarmos de racismo estrutural, formação de professores, população negra, resistência política, nossa história brasileira, democracia, política educacional, inclusão social, colonialismo, inclusão social e, por fim, como esteio para todo o debate seja de forma evidenciada ou nas entrelinhas do debate sobre a Educação e o tema.

A união das mais diferentes perspectivas é o encontro com as necessidades, tanto quanto a materialização que transforma os caminhos sociais, políticas, educativos, econômicos e ambientais na esfera dos enfrentamentos, lutas e as incertezas do tempo presentes na consolidação do capital cada vez mais diretivo como fenômeno do consumo e na sustentação de necessidades urgentes e descabidas de interesses do bem comum.

Comemorar os 20 anos da Lei 10.639/2003 é comemorar a luta contra um Brasil desigual, racista e excludente que nos posiciona materialmente para uma formação que seja capaz de enfrentar mudanças e as incertezas advindas de marcas indelévels na história do povo brasileiro, que em muitos casos estão adormecidas e algum momento será lugar de debate e de resistir.

Por conseguinte, que não deixemos de pensar: Quais as lutas e resistência iremos travar para uma educação inclusiva, não racista e capaz de formar cidadão sobre a tutela da análise e não aceitação da materialidade das injustiças? Sejamos atentos aos movimentos sociais e políticos que nos fazem lutar hoje e fará amanhã!

Desejamos que seja uma leitura profícua, atenta e reflexiva!

Dr. Alexandre Ferreira (UFPB)

Dra. Larissa C. de Albuquerque

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

Clodoaldo Reis Azarias¹
UNIOESTE
prclodoaldoreidsazarias@hotmail.com

Elis Maria Teixeira Palma Priotto²
UNIOESTE
elispriotto@gmail.com

RESUMO:

O racismo no Brasil está estruturado, e carrega formas de violências, tais como o preconceito, a exclusão e a discriminação. Nas últimas décadas foram criados movimentos com a intenção de mudar a situação do racismo no Brasil, e como resultado dessas ações relacionadas a violência contra o negro, buscou-se implementar formas de prevenção e combate à essa violência. E uma das formas de prevenção foi a Lei 10.639/03, que trata da Cultura Afro-brasileira.

Palavras-chave: Lei 10639/2003; Violência racial; Discriminação e exclusão.

ABSTRACT:

Racism in Brazil is structured, and carries forms of violence, such as prejudice, exclusion and discrimination. In recent decades, movements have been created with the intention of changing the situation of racism in Brazil, and as a result of these actions related to violence against black people, we sought to implement ways to prevent and combat this violence. And one of the forms of prevention was Law 10.639/03, which deals with Afro-Brazilian Culture.

Keywords: Law 10639/2003; Racial violence; Discrimination and exclusion.

Introdução

A escola tem em seu espaço diversos atores com histórias, condições sociais, culturais, étnicas, racial, religiosa, e ideologias diferentes, sendo assim, um lugar onde existem diferenças e pluralidades. A educação de qualidade tem como forma

¹ Mestrando Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil.

² Doutora em Ciências na Universidade de São Paulo (USP). Docente na Pós-graduação Mestrado em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR, Brasil.

de manifestação a inclusão além de ser também motivo para que os professores aperfeiçoem suas práticas (CRUZ; MAGNAGUAGNO, 2020, p. 2). No entanto, quando a sociedade valoriza uma única visão de mundo, promove preconceitos, discriminações e exclusões, atitudes essas que são compreendidas como violências em relação aos demais (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.6).

A violência na forma de discriminação envolvendo estudantes negros e pardos tem relevância social, o racismo é uma realidade histórica, social e política, que perpassa por todas as etapas e camadas da sociedade (WEDDERBURN, 2007, p.11). No dia 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a lei n. 10.639 que alterava a lei n. 9394, de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Evidenciando a diversidade cultural brasileira que há muito necessitava da inclusão de um currículo que transmitisse aos alunos por meios dos gestos, oralidade e da arte o valor do negro na formação histórica e cultural do povo brasileiro. A Lei 10.639/03 neste sentido, não indica apenas conteúdos, mas, também, rever conteúdos que ocultam mais do que revelam, silenciam mais do que mostram, rever práticas e posturas (FERNANDES, *et al.*, 2019, p. 8).

Este estudo tem por objetivo identificar se os professores tanto da instituição pública como privada conhecem e utilizam o currículo História e a cultura afro-brasileira. Sendo uma pesquisa qualitativa de objetivo descritivo e exploratório, recorte de uma pesquisa de mestrado em Ensino, com perguntas semiestruturadas na qual entrevistamos 10 professores. Sendo cinco professores de um colégio da rede pública, e cinco professores de um colégio da rede privada de Foz do Iguaçu, PR. Com análise descritiva dos dados. Buscamos responder à pergunta norteadora se o currículo História e a cultura afro-brasileira estão sendo utilizados nos colégios pesquisados? A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS)), Parecer 5.510.435.

A Lei 10.639/03: 20 anos de história

A implementação da Lei 10639/03 cujo currículo faz parte de ações de políticas públicas criadas para a promoção da igualdade racial, o conceito de sua criação principia a desconstrução da discriminação e exclusão da população negra na

educação. A educação, sem dúvida, contribui para que o sujeito compreenda o seu direito, participando e interferindo na vida pública do seu país. A sociedade está fundada e estruturada na colonialidade do poder, sistema de dominação de raça, classe, gênero e sexualidade existente no Brasil (FERREIRA, 2019, p. 130). Isso leva a pensar na necessidade não apenas de legislar para transmutar os valores presentes nos relacionamentos sociais, mas também de formular políticas públicas que contribuam para a construção de identidades positivas de quem sofre preconceito (BANDEIRA; BATISTA, 2020, p.13). Com isso a história tem uma nova forma de ser contada. Cada um lê com os olhos que tem, e interpreta a partir de onde os pés pisam, a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam (BOFF, 2010, p. 15) .

A implantação da lei é um resultado de lutas e reivindicações do movimento negro, a lei n. 10.639 de 2003, que propõe o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana, foi sancionada como alternativa para reverter o desconhecimento que se tem do continente Africano, do seu povo e da sua história (JANZ, 2014, p. 2). No dia 9 de janeiro de 2023, a lei completou 20 anos desde sua promulgação. Lembrando que, a partir da vigência da lei surgiram discussões que questionavam o porquê da história do negro, e da história e cultura afro-brasileira se somos um povo miscigenado? Por outro lado, se acumulavam pesquisas particularmente na área da Educação sobre os prejuízos causados pelo preconceito racial à qualidade do ensino e à formação intelectual e da consciência social cidadã dos nossos estudantes, pelas omissões e/ou distorções (quase sempre as duas coisas) reproduzidos em livros, conteúdos e procedimentos pedagógicos (PEREIRA, 2016, p. 2).

Quando perguntamos se os colégios onde os professores entrevistados trabalham e se em suas aulas ensinam, ou comentam sobre o currículo, História e a cultura afro-brasileira. As respostas dos professores foram afirmativas, porém nem todos fizeram comentários sobre o conteúdo da lei 10639/03. As respostas foram curtas demonstrando falta de conhecimento do currículo, História e a cultura afro-brasileira. E quanto aos professores que trabalham o conteúdo, referem sentirem-se isolados e sem apoio.

Acreditamos que o currículo, História e a cultura afro-brasileira ao ser pensado tinha nele o objetivo de promover a igualdade racial, já que [...] o final da escravidão foi perpetuado pela disseminação de teses racistas, de forma ideológica no final da escravidão, enquanto ocorria o processo de adaptação da sociedade à mudança do status jurídico dos negros (SEVERO, 2019, p. 21).

Percebemos, no depoimento de uma das professoras entrevistadas, que se faz necessário abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, construindo projetos pedagógicos que valorizem os saberes como instrumentos construtores de processos de aprendizagem (NUNES A., *et al.*, 2019, p. 8), e ainda os professores acreditam que o currículo, História e a cultura afro-brasileira são subutilizados. Fazer valer a Lei 10.639/03 [...] e suas respectivas diretrizes no currículo escolar e nas ações educativas desenvolvidas pela escola, de forma contínua ao longo do ano letivo, ainda é um grande desafio (LIMA, *et al.*, 2021, p. 2). Quando pensamos a aplicabilidade da lei e, por consequência, a inserção de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana no ensino de história, consideramos que os livros didáticos são um objeto riquíssimo para tentar analisar se de fato a lei já conseguiu efetivar, da maneira desejada, as mudanças a que se propõe.

A Resolução Nº 01/2004, e a obrigatoriedade de conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana

O racismo e a discriminação racial no contexto escolar, no Brasil de modo geral, são fenômenos históricos, socialmente produzidos e reproduzidos ao longo dos últimos séculos, e mesmo sendo a escola, reconhecida como um espaço onde encontram-se diferentes grupos étnicos sociais oportunizando uma relação comum entre todos, contudo essa heterogeneidade pode produzir conflitos no ambiente escolar (MULLER; COELHO, 2016, p. 109).

A Resolução Nº 01/2004, no Artigo 1º, prescreve a obrigatoriedade de conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da Educação Brasileira, [...] na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental, haja vista que este nível constitui o alicerce estruturante do processo de formação dos estudantes nas perspectivas cognitivas, afetivas e atitudinais (NUNES, *et al.*, 2019, p. 2), a Lei dá suporte para a prática docente tornando, como já mencionado, obrigatório o ensino das relações raciais.

A implementação da Lei nº 10.639/03, marca a desconstrução da discriminação e exclusão da população negra na educação. Apesar da promulgação a citada Lei, e ela constituir-se em uma resposta às demandas do Movimento Negro uma parcela significativa de pessoas lutam para que os desconhecem a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes possam ter acesso a ela (FONTE, 2022, p. 76).

A lei é uma conquista contra o preconceito e o racismo, fruto de movimentos políticos negros, sendo base do enfrentamento se estabelecendo como direito jurídico e social dos brasileiros valorizando e salvaguardando a história afro-brasileira [...] fruto das ações do movimento negro brasileiro, com demais aliados da luta antirracista, para avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e reconhecimento da necessidade de superação de discursos e práticas racistas na educação escolar (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Moreira *et al.* (2022, p. 134), parte do pressuposto de que estereótipos raciais são reproduzidos pelo racismo simbólico, por meio de uma configuração cultural que consiste em associações negativas entre negritude e moralidade. Com a implementação da Lei 10.639/03 atitudes como essas no futuro tenderiam a ser diminuídas. Os movimentos negros tinham alcançado o objetivo e desde então, o poder público, em suas esferas institucionais, trabalham para a efetivação da Lei, dando-lhe legalidade, assim a inclusão da história e da cultura do negro estariam garantidas na educação brasileira.

Agora o que se esperava era mudança na prática. Perguntamos aos professores se além do currículo proposto pela Lei 10.639/03 se há outros materiais didáticos sobre as questões étnico-culturais, para serem utilizados nos colégios. Para os professores o uso desses materiais didáticos não é comum, pois não tem no local em que lecionam. Pode-se perceber que, na prática cotidiana dos professores, assuntos relacionados às questões étnico-culturais têm sido secundários. Com exceções, é evidenciado a ausência de materiais didáticos que abordem a temática racial. Tanto no Colégio Público, como no Colégio Privado. A professora do Colégio Público ao tratar desse assunto afirmou: [...] na questão de materiais didáticos relacionados à cultura não uso por ser do ensino do inglês, se fosse o português seria trabalhado a questão racial. Da mesma forma a professora do colégio Privado: [...] porém outros materiais relacionados a história e cultura negra não temos.

Considerações Finais

Efetivar a lei 10.639/03 no cotidiano das ações pedagógicas das escolas implica em debates, reflexões, que contribuam para construção de uma sociedade que entende e respeite a diversidade e o combate ao racismo. A história reproduzida nas salas de aulas, nas escolas e colégios brasileiros eram baseadas na perspectiva eurocêntrica, realidade que mudou com a Lei 10.639 sancionada no dia 9 de janeiro de

2003. No dia 9 de janeiro de 2023, a Lei 10.639/03, completou 20 anos de sua promulgação, essas duas décadas foram marcadas por dois sentimentos, primeiro promover o conhecimento da história e cultura da população afro-brasileira para os estudantes, segundo, ainda não ser capaz de popularizar o conhecimento da história afro-brasileira, como intencionava fazer.

Em relação a pergunta norteadora que buscou compreender se o currículo História e a cultura afro-brasileira estão sendo utilizados nos colégios públicos e privados? As respostas obtidas dos professores afirmam que o currículo é utilizado nos colégios, tanto no público, como no privado, porém, se faz necessário abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, construindo projetos pedagógicos que valorizem os saberes como instrumentos construtores de processos de aprendizagem, por entenderem que o currículo é subutilizado.

A lei 10639/03 é uma conquista contra o preconceito, a discriminação e o racismo, no entanto, precisam de avanços para superação de discursos e práticas racistas no ambiente escolar.

Referências

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 119-141, 2002.

BOFF, Leonardo. *Águia e a Galinha, uma metáfora da condição humana*. Editora Vozes. Petropolis, RJ, 2010.

CRUZ, Paula, Falcão; MAGNAGUAGNA, Vera Regina Cecilio. **A escola é lugar de todas as diferenças, e a diferença é normal**. pucrs.br. 2020.

FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho; MARQUES, Walter Rodrigues; ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira. A lei nº 10. 639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 45-58, 2019.

FERREIRA, Natália Damazio Pinto. **A Necropolítica Masculinista das Prisões: Uma Análise do Litígio Estratégico Brasileiro no Sistema Interamericano de Direitos Humanos**. Tese de Doutorado Departamento de Direito. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

FONTE, Maria Raimunda Santana. **Ensino De História, Currículo E Formação De Professores: Projetos E Ações De Implementação Da Lei Federal 10.639/03**. Marabá, PA, 2022.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Edenilson 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. Editora UFPR 19.

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? –Uma proposta de análise. **XV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH**, v. 13, p. 1964-2014, 2014.

LIMA, Alice de Miranda. SILVA, Roseane Santana da. ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Educação Antirracista: Reflexões Sobre Preconceito E Discriminação Racial Na Educação Infantil**. Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, BA, 2021.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. **Manual de educação jurídica antirracista: Direito, justiça e transformação social**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. *et al.* A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, RS, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. A lei 10639/03 e os agentes da lei. **Portal Gelédes**, v. 18, 2013.

SEVERO, Júlia dos. **A Naturalização Das Desigualdades E O Racismo Estrutural: Dos Direitos Formais Ao Genocídio Informal Da População Negra E As Políticas Públicas De Enfrentamento**. Santa Cruz do Sul, RS, 2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O Racismo Através Da História: Da Antiguidade À Modernidade**. Editora UNESP. São Paulo, SP. 2007.

Deborah Cunha Galvão de Medeiros³

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

deborah.medeiros.053@ufrn.br

RESUMO:

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que realizou uma breve revisão das obras “Racismo estrutural”, de Silvio Almeida (2019), “A construção do Outro como não-ser, como fundamento do ser”, de Sueli Carneiro, (2015), além de artigos científicos que se relacionaram ao racismo epistêmico e a importância da Lei 10.639/2003, enquanto legislação obrigatória.

Palavras-chave: Racismo epistêmico. Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

Segundo matéria publicada em 18 de novembro de 2022, do jornal da Universidade de São Paulo, (USP), em edição especial, a primeira norma criada contra o racismo foi a Lei 1.390, de 3 de julho de 1951, denominada de Lei Afonso Arinos, que tornou uma contravenção penal o racismo.

No Brasil, a escravização negra ocorreu por mais de 350 anos a partir do Tráfico Transatlântico de Escravos, por isso, atualmente, têm-se aqui o maior número de negros fora da África. No país, há cerca de 54% de negros, segundo o IBGE (2016) e, de acordo com o informativo de Desigualdades Sociais por cor ou Raça no Brasil (2022), eles são 75% entre os mais pobres. Além disso, apenas 11,9% da população que ocupa cargos gerenciais são negras.

Com o advento do colonialismo (colonização de países americanos, africanos e asiáticos, a partir dos países europeus, através de um movimento histórico

³ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

de invasão), as diferenças econômicas e sociais entre os continentes foram evidenciadas, prejudicando ainda mais os povos subalternizados.

O racismo, enquanto crença na superioridade de uma raça em detrimento de outra legitimou as desigualdades sociais existentes no território brasileiro e, agindo enquanto forma de opressão, subalternizou historicamente os corpos negros, aumentando a distância desses sujeitos com o povo branco.

Deve-se verificar, ainda, que o racismo funciona atrelado a outros mecanismos de dominação, entre eles, o epistemicídio, que consiste no apagamento e destruição da cultura, do conhecimento e dos saberes das populações não-brancas. O ocultamento do pensamento da população negra, une-se ao racismo, em favor da hegemonia branca.

Dessa forma, pelo fim das desigualdades sociais, do racismo, epistemicídio, pela conquista de mais acesso da população negra aos bens e serviços disponibilizados pelo Estado, os movimentos sociais reivindicam a igualdade racial, exibindo uma conduta contrária à supremacia branca, a partir, principalmente, do Movimento Negro, originado na África do Sul.

Ao longo da história, esses movimentos conquistaram a efetivação de políticas públicas e sociais em defesa dos direitos civis, pelo fim da escravidão e exploração de homens e mulheres negras, alcançando algumas demandas em favor da população, então, vulnerabilizada.

No Brasil, uma das conquistas obtidas por esses movimentos sociais, foi a promulgação da Lei Federal 10.639 de 2003, ou Lei da Educação Antirracista, que, entre outras medidas, regulamentou nos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, do ensino fundamental e médio, o ensino obrigatório sobre Cultura e História Afro-Brasileira.

Verifica-se, dessa forma, a importância da criação e efetivação de leis que promulgam os direitos de homens e mulheres negras, no Brasil, enquanto forma de reparação dos danos causados por mais de três séculos de escravidão. Assim, apesar dos vinte anos da existência da lei 10.639, poucas mudanças ocorreram na implementação de currículos escolares mais plurais e democráticos.

Logo, busca-se a partir da breve análise desenvolvida no presente artigo, refletir acerca da importância da efetivação da Lei da Educação Antirracista, não apenas como forma de reparação de danos à população negra, mas busca-se uma maneira de disseminar o pensamento de um povo que contribui historicamente, através de sua cultura e conhecimento, enquanto berço da civilização humana.

LEI 10.639/2003 OU LEI DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A LEGISLAÇÃO

O inciso 1º do art. 26-A da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, versa sobre a obrigatoriedade do estudo, nos estabelecimentos de ensino, acerca de assuntos que discutam os sujeitos negros na formação da sociedade nacional, além do ensino sobre a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o resgate da contribuição desses povos, nas áreas política, econômica e social, relativas à História do país.

Ainda, cita-se que os conteúdos relacionados à Cultura e História Afro-Brasileira serão regidos no âmbito de todo o currículo das escolas, em especial na História, Educação Artística e Literatura, Brasil, (2003). Enquanto isso, no art. 79-A, da presente lei, revela-se a inclusão do dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, no calendário escolar.

Não obstante a descrição literal da legislação vigente, poucas mudanças ocorreram efetivamente no currículo escolar e na prática do ensino da Cultura e História Afro-Brasileira, ocasionadas por uma ausência de profissionais habilitados para esse trabalho, citando-se:

Apesar da Lei ser clara em seu artigo 26-A que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é conteúdo obrigatório, o que se tem observado nas escolas, de maneira geral, especialmente na educação básica, é que a aplicação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, dentre elas, falta de formação inicial; ausência de formação continuada/em serviço, falta de envolvimento e diálogo entre conteúdo e vivência. (CAMATA e COSTA, 2021, p. 191).

Logo, deve-se pensar em uma legislação estruturada a partir dos valores que compõem um currículo plural, democrático e inclusivo, capaz de questionar a hegemonia e padrões determinados pela branquitude, levantando reflexões que contribuam com uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória. Deve-se

responsabilizar o Estado pelo oferecimento de uma educação continuada para professores e professoras do ensino fundamental e médio, que versem acerca da importância da presente lei. Com uma adequada formação profissional, esses educadores poderão difundir o estudo acerca de um pensamento crítico e antirracista:

É evidente que, para mudar mentalidades, imaginários, valores, formas de pensar, condutas preconceituosas e a forma estereotipada com que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é ensinada nas instituições educacionais, as alterações curriculares precisam estar correlacionadas a outras políticas ainda mais abrangentes e includentes. Daí a necessidade de comprometimento das estruturas do Estado, das estruturas do poder e da articulação das políticas educacionais com outras políticas públicas que favoreçam a étnico-racial brasileira. (BASÍLIO e REGIS, 2018, p. 47)

RACISMO E EPISTEMICÍDIO COMO DISPOSITIVOS DA PERPETUAÇÃO DE PODER

O racismo institucional consiste em uma forma de exclusão presente nas instituições, que vai além do âmbito individual, considerando o poder de um grupo sobre o outro, a partir da imposição de padrões e regras racistas às instituições, visando resguardar uma certa ordem social:

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27)

Dessa forma, percebe-se que as instituições refletem o comportamento racista da sociedade, impossibilitando, por exemplo, a existência de diversas formas de agir, pensar e existir de outros grupos sociais, exceto de brancos, para que exista um padrão ético a ser seguido.

Ainda, torna-se importante compreender que o racismo se revela a partir de vários mecanismos intrínsecos a sua existência. Um desses mecanismos, o epistemicídio, em Carneiro (2005), é um eficaz método de dominação étnica-racial, que nega as formas de adquirir conhecimento, subjugando as pessoas enquanto sujeitos do processo de produção do saber.

O epistemicídio seria uma espécie de morte da construção do conhecimento do “Outro”, sobrepondo-se as culturas, formando espécies de dominação ideológicas e políticas. Essa prática marginaliza outros saberes, desconsiderando a capacidade cognitiva do que não for eurocêntrico, criando uma espécie de monocultura do conhecimento. Vê-se, nesse caso, que a produção de conhecimento é produto singular da raça branca, capaz de padronizar a epistemologia a partir de um viés particular.

Verifica-se que existem dispositivos difundidos historicamente que objetivam a manutenção da branquitude no poder, aniquilando os pensamentos, os saberes, a cultura e o conhecimento produzido pelo povo negro, como cita a psicóloga organizacional Bento (2022, p.38) “O nacionalismo se evidencia recorrentemente na marginalização de grupos considerados minoritários para ocultar e contestar a existência do racismo institucional”.

Considerações finais

O racismo e o epistemicídio consistem em alguns dos principais dispositivos que exercem poder e domínio da branquitude em relação ao povo negro. Com mais de 300 anos de escravidão desses povos, o Brasil apresenta-se enquanto um dos países que mais possui casos de racismo, seja de forma velada ou explícita.

Diante da intensa desigualdade social ocasionada pela crença na superioridade da raça branca, o país é território da mobilização de diversos movimentos sociais, entre eles, o Movimento Negro Unificado, que tem como pauta, entre outras reivindicações, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos oficiais e particulares de educação no Brasil.

Percebe-se que, apesar da regulamentação da Lei 10.639/03, poucas mudanças ocorreram efetivamente nos currículos escolares brasileiros, permanecendo a propagação de disciplinas eurocêntricas, eugenistas e pouco pluralistas. Existe uma grande dificuldade dos professores em discutirem a questão da cultura negra na sala de

aula, pois o Estado não proporciona uma educação continuada na formação de profissionais qualificados para construir esse tipo de conhecimento.

Além disso, deve-se perceber que as práticas epistemicidas estão presentes historicamente em toda a sociedade brasileira, atravessadas enquanto estigmas que perpetuam no tempo, provocando manifestações racistas, com o objetivo de reduzir, limitar e inviabilizar a subjetividade do Outro.

Torna-se, ainda, importante elucidar que a Lei da Educação Antirracista oficializou no calendário escolar, enquanto uma ação afirmativa, o Dia Nacional da Consciência Negra, objetivando garantir os direitos da população à diversidade étnico-racial, respeitando a memória de um povo vulnerabilizado historicamente.

Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei da Educação Antirracista busca auxiliar no processo de formação e fortalecimento da identidade da população negra, despertando o senso de pertencimento desses alunos e alunas, contribuindo significativamente com a produção de saber. Dessa forma, ações pedagógicas embasadas em um ensino que considere a diversidade, buscam dar mais visibilidade ao povo negro, além de contribuir no processo de transformação social.

Assim, as discussões atravessadas por conteúdos contra-hegemônicos e democráticos exibem ações estatais relacionadas à alteridade e inclusão social, reflexo de políticas públicas e sociais que são construídas a partir de narrativas que colaborem com uma maior igualdade e equidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Pólen. 2019

BASÍLIO, Guilherme; REGIS, Kátia. **Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte**. Educar em Revista. Paraná, v. 34. n. 69, p. 33-60. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.57229. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229#:~:text=Currículo%20e%20Relações%20Étnico->

[Raciais%3A%20o%20Estado%20da%20Arte,das%20dissertações.%20Em%20seguida%20C%20refletiremos%20acerca%20dos%20artigos](https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57229#:~:text=Currículo%20e%20Relações%20Étnico-Raciais%3A%20o%20Estado%20da%20Arte,das%20dissertações.%20Em%20seguida%20C%20refletiremos%20acerca%20dos%20artigos)>. Acesso em: 22 jul. 23

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento.** Feusp. 2005. (Tese de doutorado em Educação pela USP)

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo. Companhia das Letras. 2022

CAMATA, Manuela Brito Tiburtino Camata e COSTA, Eliane Gonçalves da. **A Perspectiva histórica da Lei 10.639/03 – Movimentos, cenários e percursos.** Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino. Espírito Santo. ES. Dossiê n.6, 2021. DOI: 10.47456/krkr.v1i6.27911. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/27911>>. Acesso em: 20 jul. 23.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2016.** Rio de Janeiro. RJ. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro. RJ. 2022.

QUINTO, Antônio Carlos et al. **Há quase 20 anos uma lei na educação tenta mudar o quadro do racismo no Brasil.** Jornal da USP. São Paulo. SP. 18 nov. 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/>>. Acesso em: 20 jul. 23.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

ANTIRRACISTA

Andressa Viana Vieira⁴

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

andressajardimvieira@gmail.com

Fausto Ricardo Silva Sousa⁵

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

fausto.sousa@uemasul.edu.br

RESUMO:

Com o objetivo de analisar a importância da formação docente para a construção de uma prática educacional antirracista, o presente artigo traz, a partir de uma pesquisa bibliográfica, direcionamentos para que possamos compreender a realidade inquietante e a necessidade de uma formação docente, inicial, continuada, autoformativa e em ambiente de trabalho, que contemple a luta antirracista educacional.

Palavras-chave: Formação Docente; Racismo; Educação Antirracista.

Introdução

No ano em que a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, completa 20 anos de institucionalização, e em que a Lei nº 11.645/2008, que agrega a história e cultura indígena ao debate, completa 15 anos, o que se pode observar, diante de pesquisas publicadas, a exemplo as de Sousa (2022) e de Benedito, Carneiro e Portella (2023), e de observações em ambientes escolares é a não instrumentalização plena de uma educação antirracista.

Temos atualmente um crescente debate sobre a necessidade de combater o racismo estrutural em diversas esferas da sociedade, e a educação tem se destacado como um campo de atuação prioritário na busca por mudanças significativas. Nesse contexto, a formação docente tem sido cada vez mais apontada como uma área-chave para propiciar práticas educacionais antirracistas e transformadoras.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), campus Açailândia.

⁵ Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), graduado em Pedagogia (FACIMP) e em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA).

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a importância da formação docente para a construção de uma prática educacional antirracista e, mais especificamente, investigar como essa formação pode ser desenvolvida, de maneira efetiva, para promover mudanças reais na sala de aula.

Para tanto, foram examinados estudos e experiências sobre o tema, assim como uma revisão bibliográfica sistemática, com o intuito de mapear os principais estudos e experiências relacionados à formação docente para uma prática educacional antirracista, buscando identificar ainda desafios e possibilidades.

Compreendemos, assim, que a formação docente tem um papel fundamental na construção de uma educação mais justa e igualitária, e a questão do racismo e da discriminação racial não pode ser ignorada nesse processo. Portanto, é fundamental analisar e compreender como a formação de professores e professoras pode ser pensada e implementada de maneira efetiva para promover uma transformação social pautada na equidade racial.

Formação docente por uma Educação Antirracista

Um dos grandes âmbitos de luta do Movimento Negro é a educação escolar, compreendida na dialética regulação-emancipação. Assim, de um lado temos historicamente práticas educativas escolares filiadas à manutenção das hierarquias sociais, das desigualdades raciais e da desvalorização e negatização da cultura e história africana e afro-brasileira, privilegiando uma cultura e conhecimentos hegemônicos pautados na branquitude, propagando o racismo e servindo de alicerce para a promoção do genocídio da população negra (NASCIMENTO, 2016).

Por outro lado, a educação escolar tem o potencial de ser instrumento promotor de rupturas com o racismo, o mito da democracia racial e a soberania da branquitude através de uma humanização de suas práticas e de um compromisso com a luta antirracista consciente e empenhada com a equidade racial (GOMES, 2017). Nesse sentido, faz-se necessário a promoção de formação que capacite a classe docente para essa demanda educacional e educacional tão urgente.

De acordo com Gomes (2019), a formação docente deve ser orientada para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a questão racial, a fim de promover mudanças na prática educativa. A autora destaca a importância de uma formação que contemple a história e a cultura afro-brasileira, bem como a valorização da diversidade cultural presente na sala de aula.

Nesse sentido, a formação docente para uma prática educacional antirracista requer a superação de práticas pedagógicas que reforçam a ideologia do branqueamento, ou seja, a ideia de que a cultura e os valores brancos são superiores aos demais. Há assim a necessidade de uma formação que incentive a valorização da cultura e da história de grupos étnicos minorizados, além de proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a questão racial.

A abordagem apresentada por Sousa et al (2022) destaca a necessidade de uma formação docente que incorpore uma perspectiva antirracista não apenas na teoria, mas também na prática, por meio da adoção de metodologias e estratégias que favoreçam a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma cultura de respeito e diálogo.

Portanto, que a formação docente para uma prática educacional antirracista deve contemplar tanto o aspecto teórico, com a discussão de conceitos e princípios fundamentais, quanto o aspecto prático, com a adoção de metodologias e estratégias que favoreçam a valorização da diversidade cultural e a promoção de uma cultura de respeito e diálogo. Além disso, é importante que essa formação incorpore uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a questão racial, buscando incentivar uma atitude antirracista por parte dos educadores.

Desafios e possibilidades na formação docente antirracista

No processo de construção de uma prática educacional antirracista, os professores e as professoras enfrentam diversos desafios e demandas. Dentre os principais desafios, destaca-se a necessidade de superar práticas pedagógicas que reforçam a ideologia do branqueamento e que, por vezes, invisibilizam a história e a cultura afro-brasileira, e a resistência e o preconceito de alguns estudantes, que muitas vezes reproduzem estereótipos e discriminações raciais.

Outra demanda importante é a necessidade de uma formação continuada que possibilite à classe docente a atualização constante em relação às questões étnico-raciais e a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Nesse sentido, o corpo docente das escolas precisa ser capacitado para essa demanda a partir da formação inicial e continuada, da autoformação e da formação em instituições, para que a Educação Antirracista seja compreendida e se torne realidade nos currículos e nas rotinas escolares. (SOUSA et al, 2022, p. 13)

Assim, para que os desafios para que haja uma ressignificação da educação escolarizada sejam superados, faz-se imprescindível que a formação docente não se restrinja a formação inicial e continuada em instituições de educação superior. É preciso compreender que o contexto escolar é formativo e delineador de uma autoformação docente.

O que se coloca é que se tem a necessidade de visualizar os desafios à implementação de uma educação antirracista como pedagógicos, como instrumentos para entender a realidade que se coloca, de tal maneira que seja possível tornar o ambiente escolar formativo e autoformativo para a classe docente, que pode ser unir e ir em busca de embasamento teórico-prático para realizar intervenções conscientes e intencionais.

Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de uma atuação conjunta entre toda a comunidade escolar na construção de uma prática educacional antirracista. É nessa atuação colaborativa que se compreende que não existe uma metodologia ou estratégia única que possa atender às demandas pedagógicas em relação à perspectiva antirracista. Através desse entendimento, que repudia receitas prontas e que leva em consideração a realidade local, é possível que se desenvolva uma estratégia formativa que seja contextualizada, que seja capaz de promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a construção de uma educação mais justa e equitativa.

De maneira ampla, a literatura analisada aponta que a perspectiva antirracista tem sido pouco contemplada nos processos de formação inicial e continuada de professores no Brasil, apesar de ser uma questão relevante para a promoção de uma educação mais justa e igualitária. Compreendemos que essa realidade não deve ser instrumento de não atuação docente pela transformação, mas de combustível para uma autoformação e formação em ambiente de trabalho para que se efetive a luta antirracista.

Faz-se necessário ainda destacar que os estudos analisados direcionam que a formação docente em relação à perspectiva antirracista ainda enfrenta desafios, como a falta de clareza conceitual sobre o tema, a falta de conhecimento sobre as práticas pedagógicas antirracistas e a resistência em relação às mudanças. Além disso, foi possível identificar que muitos professores e muitas professoras ainda reproduzem práticas pedagógicas alicerçadas no racismo presente na sociedade, como a

invisibilização da história e cultura afro-brasileira, o uso de estereótipos racistas e a exclusão dos estudantes negros das oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, os estudos apresentam algumas estratégias e metodologias que têm sido utilizadas para a formação docente em relação à perspectiva antirracista, como a formação continuada, a implementação de práticas colaborativas e o desenvolvimento de projetos pedagógicos contextualizados. Essas estratégias buscam promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, bem como a construção de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as concepções e práticas de formação docente em relação à perspectiva antirracista, identificando as principais demandas e desafios enfrentados por professores e professoras no processo de construção de uma prática educacional antirracista e examinando as possibilidades e limitações de diferentes metodologias e estratégias de formação docente em relação a esse objetivo.

A revisão de literatura realizada permitiu identificar que a perspectiva antirracista tem sido pouco contemplada nos processos de formação inicial e continuada de professores e professoras no Brasil, apesar de ser uma questão relevante para a promoção de uma educação mais justa e igualitária. Foi possível identificar que a formação docente em relação à perspectiva antirracista ainda enfrenta desafios, como a falta de clareza conceitual sobre o tema, a falta de conhecimento sobre as práticas pedagógicas antirracistas e a resistência em relação às mudanças.

No entanto, também foram identificadas estratégias e metodologias que têm sido utilizadas para a formação docente em relação à perspectiva antirracista, como a formação continuada, a implementação de práticas colaborativas e o desenvolvimento de projetos pedagógicos contextualizados.

A análise e discussão dos resultados indicaram a necessidade de se repensar a formação docente no que se refere à perspectiva antirracista, permitindo que professores e professoras compreendam a complexidade das relações raciais e possam desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, é importante que os gestores escolares criem condições favoráveis para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

Em síntese, o presente trabalho destaca a relevância da perspectiva antirracista na formação docente e na construção de uma prática educacional mais justa e igualitária, apontando para a necessidade de se repensar os processos formativos e de se buscar a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, demonstrando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa perspectiva seja efetivamente incorporada nos processos formativos de professores e professoras.

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares. CARNEIRO, Suelaine. PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 19.639/2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

FERNANDES, F. A. S.; MUNANGA, K. A formação de professores e as relações étnico-raciais. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 79-98.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da ABPN**, v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar?, abril de 2019, p.141-162. DOI: 10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p141-162

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

SANTOS, J. L. dos. A formação de professores e a educação antirracista: limites e possibilidades. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 191-206, jan./mar. 2017.

SILVA, P. A. da. A importância da educação antirracista para a formação do docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, e220007, 2020.

SILVEIRA, R. L. da; SANTOS, S. S. dos. Desafios da formação docente para a educação das relações étnico-raciais: revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260013, 2021.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva. et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19366.039. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19366>.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva. **Vivências do eu-baobá em Educação Antirracista numa escola pública municipal de Açailândia-Maranhão**. 202f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas), Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

**A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA AFRODIASPÓRICA NO
BRASIL**

Breno Gustavo Silva Freitas⁶

Universidade Federal de Sergipe

brenogustavo03@hotmail.com

Murilo Santos Júnior⁷

Universidade Federal de Sergipe

murilojunis@gmail.com

RESUMO:

Com o objetivo de expor o protagonismo da comunidade negra na formação do seu povo, esta investigação toma como objeto de análise a precariedade da educação brasileira destinada à população negra. Por esta razão, dialogará com o conceito de epistemicídio, defendido por Sueli Carneiro, e exporá o modo como, historicamente, se deu a formação educacional desta parcela da população.

Palavras-chave: população negra; epistemicídio; educação.

Há muito tempo, no Brasil, os afrodescendentes constituem um grupo de resistência contra uma força colonialista, autoritária e marcada, sobretudo, como hegemonicamente branca. Pensamos como Schwarcz (2019, p. 224) quando ela fala que essas forças geralmente reaparecem sistematicamente em nossa história de várias maneiras e em diferentes contextos sociais com o objetivo de manter a hegemonia branca em um local estático e privilegiado.

Ao longo dos anos, é possível analisar e perceber como essas forças rejeitaram as demandas dos afrodescendentes como uma solicitação não suficientemente interessante para os partidos políticos. Mas, da mesma forma, também percebemos como eles fizeram para fugir desse lugar de total subordinação e

⁶ Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe.

⁷ Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe.

dependência de políticas públicas que nem sempre existiam, e quando existentes, não os contemplavam.

Neste trabalho, colocaremos, intencionalmente, a nossa atenção na educação, mas em nenhuma hipótese significa que em questões como saúde, habitação, direitos laborais ou outros direitos civis, os negros estiveram ou estão em pé de igualdade com os brancos e, principalmente, levamos em consideração, além da raça, questões de identidade de gênero e sexualidade. Como nos alerta e ensina Sueli Carneiro (2011, p.127- 128),

[...] a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com repercussões negativas sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos na saúde mental e declínio da auto-estima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação às mulheres brancas; em uma menor taxa de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações com o prestígio e a remuneração desvalorizada.

No Brasil, o dado de que a escravidão terminou em 13 de maio de 1888 por meio da Lei Áurea (LA) promulgada pela princesa Isabel é amplamente difundido, mas, do que pouco se fala, é que nosso país foi o último a pôr em marcha tal fato, e que isso só foi possível pela pressão popular e articulação de personalidades abolicionistas que lutaram pela liberdade do seu povo. Assim sendo, os responsáveis pelo fim da escravidão foram os próprios negros. Evidenciar esses conflitos é importante para que saibamos que ser negro no Brasil sempre foi, e ainda é, uma luta constante, e, sobretudo, que o Estado, seja o Império, seja a República, não nos têm outorgou nada, os sucessos históricos foram conseguidos baseados em muita luta coletiva.

Antes da ratificação da LA, lei que tornou legal a liberdade dos negros, existiu a Lei do Ventre Livre (LVL), com data de 28 de setembro de 1871. Segundo essa lei, os filhos e filhas das mulheres escravizadas deveriam receber instrução mínima, ou seja, eles deveriam receber educação formal, mas, quais seriam as pessoas responsáveis por ela? Silva e Gonçalves (2000, p. 136) nos falam que existiu um projeto de lei de 1870 que atribuía aos donos das escravizadas a responsabilidade de educar os filhos delas. Mas, por insatisfação desses senhores, a LVL foi promulgada eximindo-os dessa tarefa.

Assim sendo, como resultado dessa isenção, só seriam educados aqueles que foram entregues ao Estado pelos donos das escravizadas mediante uma

quantidade de dinheiro, ou seja, eles ainda receberiam dinheiro do governo em vez de uma vida legalmente livre. Pelo contrário, os filhos livres permaneciam nas mãos dos senhores de suas mães, tendo sua mão de obra explorada até os 21 anos. Assim, Fonseca (2000, p.77) nos expõe informações sobre o número de filhos livres que foram enviados ao Estado em troca de dinheiro. De 1871 a 1875 foram contabilizados 403.827 meninos e meninas livres, mas apenas 113 estiveram nas mãos do governo para receber educação.

Dessa forma, Fonseca (2000, p.37), bem como Silva e Gonçalves (2000, p. 138) concluem que manter os meninos e meninas livres nas mãos dos donos de suas mães foi sentenciá-los "a receber o mesmo tratamento direcionado para os escravizados e, conseqüentemente, para a mesma educação. Ou seja, aquela educação que era dirigida pelo chicote". Além disso, Gonçalves e Silva (2000, p.137) argumentam que o Estado agiu com negligência, pois, mesmo existindo condições legais para educar os meninos e meninas livres, não foi feito nada em relação a isso. Junto a essa conclusão, os autores não deixam de considerar a hipótese de que, tendo o governo ter agido com responsabilidade, o destino educacional, e, conseqüentemente, econômico, da população negra e livre teria caminhado por outras direções.

Dentro desse contexto racista e epistemicida, houve pessoas e movimentos sociais afrodescendentes que contribuíram com a educação e se converteram em exemplos de resistência. Nascida entre 1822-1825 de outubro no Maranhão, Maria Firmina dos Reis não foi apenas a primeira mulher negra aprovada para exercer o cargo de professora em instituições públicas, como também foi a pioneira em publicar um romance (Úrsula) com a proposta antiescravista. Além disso, a Firmina foi responsável pela abertura da primeira escola gratuita para brancos e negros do Brasil em 1881, mas teve fechar após dois anos de funcionamento devido à pressão da população local. Mas o reconhecimento de que a educação é uma prática emancipadora não saiu de Firmina e ela continuou educando os filhos daqueles que trabalhavam em fazendas (MARQUES, 2018, p.71 y 73; ZIN, 2018, p.7).

Além de Firmina, ao longo dos anos existiram movimentos sociais a nível nacional que, através de sua prática e atuação em jornais, denunciaram o desinteresse sistêmico dos partidos políticos e promoveram a educação como uma de suas demandas com objetivos diferentes: valorização da cultura afro e dos antepassados, educação para inclusão em o mercado de trabalho, dissociação da mulher negra como

a única responsável pelo trabalho doméstico etc. Ou seja, houve algumas organizações negras em diferentes regiões e épocas do Brasil que contribuíram com educação e formação cultural da população afro-brasileira: A Frente Negra Brasileira (1931, FNB), presente no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia; Ilê Aiyê (1974) localizado na Bahia; a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora (1872, SBCFA) situada no Rio Grande do Sul.

Assim como eles agiram com resistência contra o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e a falta de políticas educacionais, os movimentos também denunciavam o desinteresse, ou melhor dizendo, a precariedade e ausência de apoio econômico do sistema político. Em 1934, Raul Joviano do Amaral, por meio do jornal A Voz da Raça (1933-1937), criado pela FNB, expôs o fato de que apesar de existirem escolas e professores, não existiam cadeiras para que os alunos pudessem se sentar e escrever, assim como não havia "Verbas [...] com que os devotos mestres podem comprar sabão de cão [...] para a limpeza do edifício" (A Voz da Raça, 1934, p.1). Expor as condições a que estava inserida a população afro-brasileira, é denunciar o reflexo de ações - ou falta delas - que foram responsáveis pela marginalização dos negros para ao longo do tempo, fazendo com que nós, ainda na contemporaneidade, sejamos minorias nos cargos políticos, cargos de prestígio, nas universidades, e, em contrapartida, somos a maioria quando se fala em vítimas de violência, seja entre homens ou mulheres (Atlas da Violência, 2020).

Considerações finais

Por conseguinte, expusemos como, ao longo do tempo, a resposta - ou a ausência dela - daqueles que criam as leis foram ineficazes ou insuficientes para corresponder às exigências do povo afro-brasileiro, fazendo com que nós mesmos educássemos aos nossos para, dessa forma, tentar parar a onda epistemicida que ainda está em vigor. Ainda hoje, os movimentos sociais lutam para manutenção ou criação de políticas inclusivas para a população negra, uma vez que há representantes políticos que tem a coragem de supor que os negros têm condições sociais iguais para aceder aos cursos de graduação superior. Negar que a educação oferecida aos negros e pobres no Brasil sempre foi precária e desigual é contribuir com um sistema racista e epistemicida. Sobre isso, nos fala Carneiro que (2005, p.97)

[...] o epistemicídio é, além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação do acesso à educação,

sobretudo de qualidade; pela produção de depreciação intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor do conhecimento e degradação da capacidade cognitiva pela falta material e/ou comprometimento...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. Polén. 2019.

AMARAL, R. J. Burrice. **A voz da raça**. 1934. Disponible en: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>> Accedido en 19 de noviembre de 2020.

Atlas da Violência. CERQUEIRA, D; BUENO. S. (Coords.). *IN: IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA*. 2020.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro. 2011.

CARNEIRO. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP. 2005.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG. 2000.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. 2000.

ILÊ AIYÊ. Disponible en: <<http://www.ileaiyeoficial.com/bio/>> Accedido a 18 de noviembre de 2020.

LEITE, R. S. C. L. **A Frente Negra Brasileira**. Disponible en: <<https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>> Accedido a 18 de noviembre de 2020.

MARQUES, E. Úrsula: A diferença como exclusão e como desejo de conhecimento. REIS, M. F. *IN: Úrsula*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ZIN, R. B. Maria Firmina dos Reis, Intérprete do Brasil. REIS, M. F. *IN: Úrsula*. Porto Alegre: Zouk. 2018.

COLONIALISMOS NAS ÁFRICAS

Um material paradigmático antirracista para o ensino de História da África

Dara Monteiro Ramos⁸

Universidade Estadual de Campinas
dara.monteiror@hotmail.com

Alysson Brenner Nogueira Pereira⁹

Universidade Estadual de Campinas
alyssonogueirasbt@gmail.com

RESUMO:

Neste trabalho, apresentamos a plataforma virtual Colonialismos nas Áfricas como um exemplo de material paradigmático antirracista que reafirma os preceitos da lei 10.639/2003, na qual sofre, mesmo após 20 anos, tantos desafios para ser implementada. Além disso, comentamos a repercussão do projeto, exposto em seminários e salas de aula, e refletimos sobre a reivindicação do ensino de História da África no ensino básico.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. História da África. Ensino antirracista.

Introdução

É possível afirmar hoje, após 20 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, que esta foi um marco fundamental para o ensino de História no Brasil. Criada e desenvolvida através de lutas do movimento negro brasileiro ao longo do século XX, a lei se configura como uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, reivindicando o direito da população negra à sua própria história e a superação do racismo no contexto escolar. Inúmeras pesquisas indicam os efeitos benéficos da lei e na readequação posterior dos currículos escolares, no que tange tanto à alta difusão de conhecimento para o público infanto-juvenil quanto ao aumento de produção historiográfica e educacional a respeito do tema (Silva, 2023, p. 3).

No entanto, apesar dos benefícios, análises atuais indicam a pouca implementação da Lei 10.639/2003 em secretarias de estado e município. Na pesquisa “Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” (2023), do instituto Geledés, refletiu-se que apenas 5% dos municípios implementaram uma área técnica dedicada à Educação para

⁸ Graduanda no curso de História da Universidade Estadual de Campinas.

⁹ Graduanda no curso de História da Universidade Estadual de Campinas.

as Relações Étnico-Raciais. A pesquisa conclui que poucas escolas do Brasil abordam construções de privilégios históricos ou questões raciais, e o maior desafio para a implementação da lei 10.639/2003 é a ausência de apoio financeiro recebido pelas secretarias municipais de educação. Além disso, quase metade dos municípios menciona materiais produzidos ou trazidos pelos próprios professores. Nesse sentido, pela falta de orçamento específico, não há materiais didáticos e de pesquisa a respeito do ensino de História da África e afro-brasileira, fazendo com que muitos professores necessitem produzir seus próprios materiais.

É neste contexto que universidades, coletivos, escolas e outros espaços estão buscando vencer os desafios burocráticos para a implementação da lei através da produção de materiais didáticos de diversos suportes com múltiplos recortes-históricos e geográficos. Uma destas iniciativas foi protagonizada pela professora dra. Lucilene Reginaldo¹⁰ no curso de graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. A partir de disciplinas e estudos dirigidos orientados por ela, produzimos um material didático no modelo sítio eletrônico denominado Colonialismos nas Áfricas¹¹. A ideia de produzir um site suscitou em nós uma série de questionamentos a respeito da implementação da lei 10.639/2003, a importância de tratar sobre a colonização do século XIX na África no âmbito escolar e como auxiliar os professores a fomentarem um ensino antirracista e democrático. Portanto, apresentamos o site Colonialismos nas Áfricas e as repercussões do projeto como uma aplicação das reflexões citadas, priorizando as desmistificações construídas em torno da África e trazendo uma perspectiva do protagonismo africano em sua própria história.

Colonialismos nas Áfricas: o projeto

O projeto tem como objetivo principal auxiliar professores do Ensino Médio e pré-vestibular a ministrar aulas¹² sobre as colonizações da África no século XIX, comumente denominado “Neocolonialismo”¹³, através de quatro processos distintos:

¹⁰ Dra. Lucilene Reginaldo é professora do departamento de História da UNICAMP e responsável pela disciplina História da África, obrigatória para a obtenção do título de bacharel em História.

¹¹ O site está passando por revisões e em breve se localizará na plataforma de Exposições do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Disponível em: <https://expo.ifch.unicamp.br/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

¹² Porém, devido à linguagem clara e didática, não só professores, como também alunos e internautas podem acessá-lo e utilizá-lo para estudar ou confeccionar trabalhos.

¹³ Produções acadêmicas atuais, como *Neocolonialismo na África*, de Ana Mônica Henriques Lopes, argumentam que o termo “Neocolonialismo” para o período do século XIX foi substituído por “Colonialismo do século XIX”. A existência de acordos bilaterais e intervenções econômicas

Mali, Gana, Angola e República Democrática do Congo. Nesse sentido, produzimos páginas sobre a organização e explicação do projeto (“Home”, “Sobre”, “Conteúdo”, “Entre em contato”), reflexões em torno do tema e da lei 10.639/2003 (“Se armando legalmente”, “Pensando mapas e conceitos”, “Devemos estudar História da África pois:”, “Inventaram a África”, “A tradição oral preenchendo lacunas”) e conteúdos históricos (“Njinga! Reinos e impérios africanos”, “O mapa traçado e recortado”, “Europeu não encosta aqui”).

A ideia de tratar sobre o colonialismo em África surgiu através de duas análises prévias. Primeira, a leitura de materiais didáticos pré-vestibulares produzidos entre 2016 e 2019, os quais apresentavam apenas dois tópicos sobre a África: o tráfico negreiro nos séculos XVI e XVII e o imperialismo europeu no continente no século XIX. Segunda, a investigação de conteúdos requisitados em vestibulares como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que traz diversas questões a respeito da Conferência de Berlim (1824-1825). A partir destas análises, compreendemos que raramente a produção educacional do ensino básico se relaciona com a lei 10.639/2003 e, quando discute sobre a História da África, apresenta-a como um tópico da História europeia. Afinal, somente tratar do colonialismo e imperialismo na perspectiva dos conflitos entre nações europeias é introduzir os africanos como objetos da atuação dos europeus, sujeitos desta história.

Nesse sentido, concluímos que apresentar as colonizações na África em um paradidático seria uma dupla estratégia. Primeiro, porque é um tema bastante retratado pelo Enem, permitindo que os professores abordem a África em assuntos já determinados na grade curricular e em escolas particulares que restringem conteúdos extras nos horários regulares. Segundo, é uma oportunidade de ressaltar a lei 10.639/2003 e o protagonismo africano, pois, é possível apresentar o colonialismo detalhando culturas e sociedades que vivem no recorte geográfico escolhido e a resistência daqueles povos diante das violências do imperialismo europeu. Além disso, é fundamental pontuar experiências do “fracasso” da colonização em comunidades africanas, questionando o pensamento comum de colonização total do continente, como é o caso da Etiópia e Libéria – retratados no capítulo “Europeu não encosta aqui”. Portanto, transformando os processos históricos das colonizações africanas em

que ameaçam a autonomia de países africanos no século XX e XXI apresentam uma nova faceta do colonialismo, recebendo o nome de “Neocolonialismo”.

conhecimento acessível e didático, nós, professores, contribuiremos para o combate aos estereótipos em torno da população africana e os “perigos de uma história única”¹⁴.

Ademais, destinamos a quatro páginas uma curadoria de fontes históricas e artísticas (“Cinema”, “Literatura”, “Música”); e, a três, referências (“Arquivos”, “Bibliografia para o professor”, “Referências bibliográficas”), caso o professor tenha possibilidades de aprofundar a História da África em suas aulas. O sítio eletrônico, ao incluir tópicos de outras disciplinas do conhecimento, pode ser utilizado também por professores de Arte, Português, Literatura, Redação, Geografia e Sociologia. Pois, é necessário considerar que a lei 10.639/2003 não deve ser aplicada somente por docentes de História, como reafirma o seu 2º parágrafo: “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.” (BRASIL, 2003, § 2o).

Repercussões

Na disciplina (HH935) Tópicos Especiais em Ensino de História da África, obtivemos resenhas e comentários do primeiro protótipo do site. A professora dra. Lucilene Reginaldo convidou professoras de história e literatura de escolas estaduais de Campinas para que analisassem as apresentações dos protótipos e a potencialidade destes. As avaliadoras refletiram sobre como os múltiplos afazeres e a falta de tempo impedem que os professores pesquisem temas relacionados à História da África, visto que muitos se graduaram antes da aprovação da lei 10.639/2003. Portanto, os materiais produzidos deveriam carregar informações enriquecedoras e de fácil acesso, levando em consideração os desafios já enfrentados pelo professor no exercício de sua profissão.

Neste sentido, os maiores elogios recebidos pelo site estão na aba “bibliografia indicada ao professor” e as diversas sugestões que fizemos de literatura, cinema e música africanas, explorando conteúdos além da colonização do século XIX. Também, as ilustrações da plataforma podem complementar slides das aulas. Por último, os capítulos de conteúdo trazem resumos e exemplos didáticos que podem se integrar facilmente ao plano de aula do professor.

¹⁴ Relacionado ao livro *O perigo de uma história única* da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2018).

Ademais, no papel de professores, utilizamos a plataforma virtual em aulas de cursinhos populares como forma de avaliar sua aplicabilidade entre os alunos pré-vestibulandos. A graduanda Dara Monteiro Ramos montou uma aula sobre a Conferência de Berlim (1824-1825) no Vestibular Cidadão (Recife, Pernambuco), com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), através dos capítulos de conteúdo “O mapa traçado e recortado” e “Europeu não encosta aqui”. Pensando na lei 10.639/2003, a aula uniu conteúdos obrigatórios do vestibular – a colonização do século XIX e os antecedentes da Primeira Guerra Mundial – e o protagonismo da população africana diante do imperialismo europeu e a resistência de diversos territórios. Enquanto Alysson Brenner utilizou as imagens do material na aula destinada à “Segunda Revolução Industrial e neocolonialismo” no Cursinho Popular Zilda Arns (Campinas, São Paulo). Por se tratar de educação popular, o ensino antirracista se coloca ainda mais como central considerando a origem de tais alunos, e a necessidade de buscar por uma democratização do ensino superior.

Por último, discutimos sobre o projeto em círculos de diálogos em nossa universidade e em 2023 o apresentamos no seminário nacional “20 anos depois: a lei 10.639/2003 e o ensino de história”¹⁵, organizado pela Associação Nacional de História (Anpuh), com comentários enriquecedores. Os coordenadores fizeram sugestões e incentivaram o desenvolvimento do projeto em programas de pós-graduação.

Considerações finais

Pretendemos, através do projeto, contribuir com ensino de História da África ao trazer fontes históricas, literárias e cinematográficas de origens africanas não tão conhecidas pelo público brasileiro. Além disso, construir narrativas das experiências coloniais com enfoque na diversidade e pluralidade do colonialismo na África do século XIX, em diálogo com uma historiografia atualizada sobre História da África.

O projeto nasce não só como reflexo das demandas dos estudantes de graduação em história da Unicamp - no início, recém-saídos do ensino médio e com muitos questionamentos em torno da ausência da África nas salas de aulas -, mas também dos novos docentes preocupados com o ensino antirracista. Assim, a

¹⁵ Disponível em: <https://www.even3.com.br/20-anos-depois-a-lei-106392003-e-o-ensino-de-historia-312252/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

plataforma é perpassada por diversos olhares e perspectivas, desde revisores e comentadores até a experiência dos autores em aplicar o projeto.

Por fim, Colonialismos nas Áfricas parte de uma luta universitária a favor da implementação da lei 10.639/2003, a qual, mesmo depois de 20 anos, encontra percalços em estar presente no ensino de história no Brasil. Pois, os estudos e debates nas áreas de Ciências Humanas a respeito da Educação para as Relações Étnico-Raciais mostram a importância da lei citada na luta contra o racismo no âmbito escolar (Silva, 2023, p. 1). Portanto, o material paradidático Colonialismos nas Áfricas está diretamente ligado a lei 10.639/2003 para alcançar o objetivo principal de ambos os projetos: reivindicar e implementar o ensino antirracista e democrático na educação brasileira.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LOPES, Ana Mónica Henriques. **Sankofa**: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, v. 4, n. 8, pp. 12-21, dezembro, 2011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/2003**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023, 86 p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Presidência da República**. Brasília: DF, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, Monica Martins da. Editorial – 20 anos da lei 10.639/03: insurgências e rupturas no Ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, pp. 1-5, julho, 2023.

A INTITUCIONALIZAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E INCLUDENTE

Ivanir Gomes da SILVA¹⁶
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO:

O presente trabalho pretende tecer olhares para os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 a partir da constituição das Equipes Multidisciplinares nas escolas do Estado do Paraná. Neste sentido, visualizaremos o processo histórico/cultural da constituição dessas políticas bem como avaliar seus avanços para a melhoria da educação das classes excluídas – o sujeito de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Equipes Multidisciplinares; Lei nº 10.639/2003; Inclusão.

ABSTRACT:

The present work intends to look at the unfolding of Law nº 10.639/2003 from the constitution of Multidisciplinary Teams in schools in the State of Paraná. In this sense, we will visualize the historical/cultural process of the constitution of these policies as well as evaluate their advances for the improvement of the education of the excluded classes – the subject of law.

KEYWORDS: Multidisciplinary Teams; Law no. 10,639/2003; Inclusion.

Introdução

A aprovação da Lei 10.639/03, em 9 de janeiro de 2003, torna obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras públicas e particulares.

¹⁶ Doutoranda do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Certamente, representa um marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino.

No entanto, não podemos negar que o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo. Contraditoriamente, o ambiente escolar é responsável pela manutenção das desigualdades, da discriminação e contribui para a exclusão. Este cenário faz com que muitos sujeitos na escola não se reconheçam como sujeitos em desvantagem e passam nesse sentido a reforçar sua própria exclusão e enaltecer privilégios que não são seus.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2020, 25,4% da população paranaense é afrodescendente. Mesmo que exista evidência da presença desta população nas escolas paranaenses, ainda não é suficiente para a identificação, de forma confiável da auto atribuição/autodeclaração da origem étnica, do reconhecimento individual e valorização social. Tais dados demonstram descompasso entre a identificação destes sujeitos e os registros oficiais nos estabelecimentos de ensino.

Diversos fatores podem ser relacionados a não identificação desses sujeitos quanto sua etnia e quanto aos seus direitos. Partimos do pressuposto que os elementos históricos, sociais, culturais e simbólicos presentes na constituição do povo brasileiro implicam direta/indiretamente neste reconhecimento.

Ao mesmo tempo nos perguntamos em que medida a pouca procura pelas ações afirmativas está associado ao não reconhecimento de direitos pelos sujeitos/agentes dentro do Estado nação? Cruel dicotomia. De um lado o sujeito que não se vê como sujeito de direito, do outro o Estado representante dos interesses da burguesia. Neste cerne, está a escola e o questionamento de qual o seu papel na sociedade? Ou ainda, qual escola, Qual sociedade? Obviamente, uma escola e uma sociedade includente. Para isso, retomamos a Lei 10.639/03 e suas ações nas escolas estaduais do Paraná. O que significa implementar esta lei? Quais são os elementos que a caracterizam? Implantar a lei garante a qualidade da educação? Podemos afirmar que, a instituição escolar é carregada por múltiplos interesses, manifesta ou oculta, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusão ou exclusão. Portanto, neste sentido, o debate sobre qualidade educacional, perpassa também combater desigualdades e garantir de direito humano à educação.

Confiamos no poder de intervenção da escola/educação, na relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, mesmo que forças externas orientam o saber transmitido na escola.

Para tanto, as análises das ações afirmativas para a valorização e reconhecimentos da cultura Afro-Brasileira Africana nas escolas do Paraná são nosso objeto de pesquisa. Nossa premissa é que as políticas de expansão e inclusão contribuem para que os negros alcancem novos postos na sociedade brasileira, da mesma forma que se autodeclarar sujeito desses direitos, e que a escola tem um papel fundamental nessas ações.

Um pedaço do caminho percorrido

As questões relacionadas a cultura Afro-Brasileira Africana fazem parte da constituição do povo brasileiro. Contudo, os elementos históricos, sociais, culturais e simbólicos presentes na constituição do país implicam direta/indiretamente na alteridade desses povos. Destarte, os estigmas negativos e inferiores relacionados a esta etnia faz com que muitas vezes, estes os neguem ou não se conheçam e/ou reconheçam como parte dele

De todo modo, a escola tem um importante papel no combate das desigualdades, pois é a partir dela que passam a ocorrer relações sociais mais amplas na vida do indivíduo e, por consequência, situações de discriminação. Destarte, os estigmas negativos e inferiores relacionados aos povos negros muitas vezes faz com que estes mesmos sujeitos os neguem ou não se conheçam e/ou reconheçam como parte dele.

Neste sentido a escola tem além de sua função social, o papel de oferecer a seus alunos uma formação que seja capaz de proporcionar a cada indivíduo, ser produtor de sua cultura, ser capaz de lutar por seus direitos e ter condições de contribuir para a realização da construção de uma sociedade justa, integrado na construção de sua identidade cultural.

No entanto, não podemos negar que o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo. Muitas vezes ela contribui para a exclusão dos meios necessários à vida digna, pois as estruturas mais fortes organizam-se para privilegiar grupos e pessoas.

Para que isso não ocorra, necessita muito mais do que pensar a escola como transformadora, é preciso políticas que possibilitem tais ações.

Neste sentido, nos 2000, assistimos uma crescente onda de inclusão presente em documentos que norteiam políticas públicas no país. É importante destacar que, junto com esse crescimento de ações afirmativas ressaltam-se também as negações, que geram em si, conflitos, debates e contradições de uma sociedade como a mencionada acima reproduz e legitima aspectos muitas vezes que não são seus. Conforme sustenta o professor Luciano dos Santos (2011):

Nas últimas décadas temos visto uma forte onda de movimentos sociais (negros, indígenas, feministas, homossexuais, entre singularidades e reivindicação de direitos sociais e políticos historicamente negados. Do mesmo modo, fenômenos que pareciam estar superados, como nacionalismos, regionalismos, fundamentalismos, racismos, chauvinismos, entre outros discursos que fundamentam todos esses movimentos sociais das chamadas minorias culturais. (SANTOS, 2011, p. 142).

Do mesmo modo entendemos que se faz necessário apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Ou seja, analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, para compreensão da totalidade.

Nesse contexto, é primordial a elaboração de políticas públicas que garantam a qualidade da educação. Assim, as políticas afirmativas representam avanços significativos no desenvolvimento social.

A democratização do ensino é previsto por lei no Brasil deste 1988, a partir da Constituição Federal, em seu Artigo 205º preconiza que: “A **educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa[...]”(BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, p.103) (*grifos nossos*). No Artigo 206º, atribui os princípios para o ensino “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”(p.103), no Artigo 5º, adjudica os direitos e deveres individuais e coletivos “**Todos são iguais perante a lei, sem distinção**

de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, [...]" (p. 6), (*grifos nossos*).

Ainda que não estejamos democraticamente iguais e inseridos em nosso país podemos caracterizar a Constituição Federal como avanço produtivo de acesso à escola. Posteriormente, documentos norteadores de certa forma também contemplam um ideário heterogêneo.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que muito significou para a educação brasileira. O texto inicial reafirma os princípios da Constituição Federal, contudo, estabelece as diretrizes e bases para a educação em todo território nacional.

O Artigo primeiro destaca a essência da educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB, 1996, p. 09).

Nesta perspectiva, a política educacional se concretiza na construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade. Por iguais razões, o Artigo 3º tais princípios:

[...]

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
X – valorização da experiência extraescolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, LDB, 1996, p. 09-10).

Com base nesses princípios, a escola pode e deve promover meios de fomentar tais discussões. Se a educação tem o poder de atuar na sociedade e promover sua transformação, mesmo que o saber transmitido na escola seja determinado por grupos hegemônicos não presentes neste espaço, a LDB apresenta a esperança de construção de um currículo menos excludente, capaz de possibilitar a formação de um sujeito crítico.

A pensar nos direitos, em 2003 o governo federal promulga a Lei nº 10.639/2003 que altera a diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a **obrigatoriedade** da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências como:

Artigo 26º-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 este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei nº 10.639, 2003, p. 01) (*grifos nossos*).

Desse modo, vislumbra-se que a alteração na legislação vem ao encontro de antigas reivindicações e preocupações de movimentos sócias do negro em relação à educação. Em consequência, a legislação, traz consigo o debate das políticas afirmativas e a educação, como resultado reforça os sujeitos de direitos, estabelece a relação da escola com a questão racial, na perspectiva da transformação social.

Com base nesses princípios, a escola pode e deve promover meios de fomentar tais discussões. Se a educação tem o poder de atuar na sociedade e promover

sua transformação, mesmo que o saber transmitido na escola seja determinado por grupos hegemônicos não presentes neste espaço.

Diante desse quadro, a SEED Paraná no ano de 2010, resolve através da Resolução 3399/2010–GS/SEED e da Instrução 010/2010 – SUED/SEED instituir a formação de Equipes Multidisciplinares os Colégios Estaduais, no sentido de desenvolver ações que positivem a presença de alunas/os negras/os, indígenas, quilombolas, bem como, sua história, sua cultura e sua religiosidade. Nesse sentido, compreende-se que a abordagem adotada pelas Equipes Multidisciplinares deva estar em consonância com as demais orientações da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para isso, os representantes das equipes na escola devem “apresentar propostas de ações para implementação da Educação das Relações Étnico Raciais ou História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena” (PARANÁ, SEED, 2010, p. 03).

Apontamentos

Aparentemente, em termos de história e cultura, treze anos parecem pouco, mas já colhemos bons frutos deste a composição das primeiras Equipes Multidisciplinar. Entretanto, sabemos que muito precisamos construir, neste sentido. As equipes são entendidas como um espaço de vital importância na socialização de inter-relações e que constrói o conhecimento junto à(o)s aluna(o)s, considerando a realidade que estamos inseridos. Buscar-se-á promover ações no sentido de trabalhar com a diversidade cultural e humana, propiciando elementos para a desmistificação de formatos hegemônicos, capaz de levar os sujeitos se reconhecerem nas suas categorias e poder assim superar suas condições históricas engendradas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 9394/96 . Brasília, 1996. 11º Ed. Publicada no *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27833.

_____. **Lei nº. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Para as Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 010/2010** – SUED/SEED. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010>

.pdf> Consultado em 19 de junho 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução N°. 3399 / 2010** – GS/SEED. Disponível em:
<[http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%](http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%20Ensino/Equipes%20Multidisciplinares/documentos/Resolucao3399.pdf)

[20Ensino/Equipes%20Multidisciplinares/documentos/Resolucao3399.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%20Ensino/Equipes%20Multidisciplinares/documentos/Resolucao3399.pdf)> Consultado em 19 de junho 2016

SANTOS, Luciano dos. **As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas**. 2011. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. V.2, nº.4, p.141-157, jul/dez.2011. DOI: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS nº 10.639/2003 E nº 11.645/2008 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PAULO LOPES/SC.

Odair de Souza¹⁷
UFSC.
professorodair2014@gmail.com

Resumo:

O presente artigo apresenta as observações realizadas a partir das apresentações das professoras formadoras no processo inicial de formação continuada de professoras na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 bem como da educação para as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes/SC. Como a formação ainda está em andamento, não é possível visibilizar resultados imediatos, necessitando-se de um tempo de ajuste às unidades de ensino.

Palavras-chaves:

Formação de professoras. Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Educação para as relações étnico-raciais.

Abstract:

This article presents the observations made from the presentations of teacher educators in the initial process of continuing education of teachers in the implementation of Laws nº 10.639/2003 and nº 11.645/2008, as well as education for ethnic-racial relations in the Municipal Education Network by Paulo Lopes/SC. As training is still in progress, it is not possible to visualize immediate results, requiring some time to adjust to the teaching units.

Keywords:

Teacher training. Laws No. 10,639/2003 and 11,645/2008. Education for ethnic-racial relations.

Introdução

Tem uma frase que não se sabe ao certo quem disse que é: “sonho que se sonha só é apenas sonho, mas sonha que se sonha junto é o começo da realidade”. Essa frase serve de reflexão e abre esse texto para dizer que não há mudança/transformação na educação na individualidade. O processo educativo coletivo sempre foi, é e será o melhor caminho para conduzir-nos aos processos de ensino-

¹⁷ Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes. Graduado em História. Mestre em Ensino de História e Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa: Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC).

aprendizagem. Neste sentido, a formação de professores que também é um processo de ensino e aprendizagem deve acontecer neste formato: coletivo, dialógico e participativo.

Foi neste aspecto e dimensão que a Secretaria Municipal de Educação do município de Paulo Lopes/Santa Catarina pensou a formação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na sua Rede de Ensino. Um trabalho de conexão entre consultor, equipe da secretaria, docentes da rede (de toda a educação básica¹⁸) bem como gestoras e formadoras.

A lei nº 10.639/2003 forjada nas lutas sociais dos movimentos negros completou 20 anos em 2023. Após a promulgação dessa lei em 09 de janeiro de 2003 os órgãos responsáveis por sua implementação, entre eles, o Ministério da Educação, lançou à época uma série de documentos, normativas e instruções para que órgãos oficiais de ensino como secretarias estaduais e municipais de educação bem como o Distrito Federal pudesse dar prosseguimento a sua implementação.

Dentre os documentos apresentados destacam-se: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASÍLIA, 2005) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASILIA, 2006), superando o racismo na escola (MUNANGA, 2008). Dentre esses documentos, chama a atenção o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASÍLIA, 2013), pois aponta que são atribuições do governo municipal

recomendar no espírito da legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir os dispositivos da resolução do Conselho nacional de Educação nº 01/2004, inclusive observando em sua rede privada a necessidade de obediência à LDB, alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Assim, as principais atividades do sistema municipal de ensino são: apoiar as escolas para a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns da educação para a Diversidade Racial, conselhos escolares, equipe pedagógica e sociedade civil; **promover formação de quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular [...]** com atores sociais que possuem conhecimento da temática. (BRASILIA, 2013, p. 32). (Grifo acrescentado).

¹⁸ Compõe a educação básica todos os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental inicial e final e todo o ensino médio. Portanto, todos os docentes que trabalham com esse nível de ensino são docentes da educação básica. (MANHÃES, 1998, p. 36)

A partir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, instituída pelo parecer 003/2004 pelo Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, as secretarias estaduais e municipais movimentaram-se ou pelo menos deveriam movimentar-se para a implementação efetiva da lei nº 10.639/2003 bem como de suas diretrizes em suas redes de ensino.

O Estado de Santa Catarina, via Secretaria de Educação, por meio de um movimento curricular de reformulação de suas propostas de ensino, insere pela primeira vez de maneira evidente e mais substancial a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)¹⁹ como um dos temas centrais da Diversidade. Assim, a Proposta Curricular reformulada, conhecida como Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na Educação Básica 2014 (SANTA CATARINA, 2014) traz um capítulo sobre diversidades e menciona que a ERER tem como objetivo

...a ideia de desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que levem em conta a pluralidade étnica. [...] Neste percurso a abertura proposta pela ERER para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se dará essa oportunidade de aprender. (SANTA CATARINA, 2014, p. 66 – 67)

Em 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, seguindo as orientações nacionais do Ministério da Educação de reorientar seus currículos para se adequar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), elabora o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense que traz um capítulo totalmente dedicado a ERER. A introdução deste capítulo aponta que

as relações étnicas são ações que consideram os seres humanos diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, únicos em suas personalidades e, também diversos em suas formas de perceber o mundo.[...] Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos descendentes e indígenas no ambiente escolar. (SANTA CATARINA, 2019, p. 41).

¹⁹ Doravante, daqui pra frente chamada somente de ERER.

Para dar sequência a todo esse processo iniciado via documentos curriculares e estabelecer a obrigatoriedade em 21 de fevereiro de 2022 o Conselho Estadual de Educação estabelece por meio da Resolução nº 004/2022 as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

A Secretaria Estadual de Educação inicia assim um processo lento, mas gradativo da implementação da EREER e das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 em sua Rede de Ensino com o objetivo de atender a demanda da diversidade étnico-racial em seu Estado. Infelizmente não é seguida pelas secretarias de educação da maioria dos municípios²⁰. No entanto, algumas secretarias municipais de educação sentem-se motivados ao cumprimento da lei e inicia o processo de formação de professores. Foi o caso da Secretaria Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC.

E assim, a formação aconteceu...

A formação de professoras²¹ da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes em EREER partiu da necessidade que a Secretaria de Educação encontrou em implementar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para isso, a Secretaria chamou o professor Odair de Souza²², para que juntos pudessem pensar um processo formativo que desse conta dessa demanda.

²⁰ Uma pesquisa publicada recentemente no site GELEDÉS (Instituto da mulher Negra) indica que a maioria dos municípios brasileiros ainda não implementaram a Lei nº 10.639/2003 e nem as Diretrizes Curriculares em suas Redes de Ensino. (**Portal Geledés**. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei do Ensino Afro-brasileiro. Disponível em <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/> Acesso em 28/07/2023.

²¹ Adotar-se – a partir de agora o substantivo feminino em respeito as docentes da Rede que se constituem majoritariamente de mulheres.

²² O professor Odair de Souza é efetivo na Rede Municipal de Ensino desde 2002, atuando com o ensino de História no Ensino Fundamental Final. Tem especialização em Educação e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ensino de História, onde desenvolveu a dissertação com o título: “Educação para as relações étnico-raciais no ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica” (2018) e atualmente é doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolvendo a tese: “Memórias e experiências de estudantes quilombolas em uma escola de educação básica em interfaces com a educação para as relações étnico-raciais”. Tem diversos artigos publicados em capítulos de livros e revistas dedicados a EREER e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Assumiu a consultoria em EREER nas formações de 2023.

Dessa forma, após sucessivas reuniões, decidiu-se conjuntamente que em um primeiro momento iria ser entregue um texto²³ provocativo com questões fechadas e abertas, para que fossem respondidos e, após isso fez-se um levantamento por meio de análise das respostas e elaboração de gráficos de como estava a implementação da EREER nas escolas. Este texto voltou respondido à Secretaria de Educação no final de 2022.

Imagem 1: Banner elaborado pelo Consultor em EREER após análise e tabulação de dados

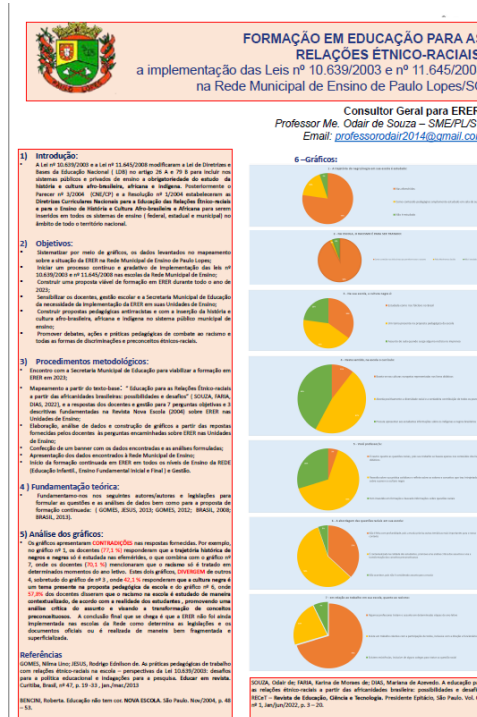


Foto: Acervo particular do autor

Após a análise dos dados coletados e a tabulação dos resultados advindos dos questionários, constatou-se que “os gráficos apresentavam contradições nas respostas fornecidas. Por exemplo, no gráfico nº 1, os docentes (77,1 %) responderam que a trajetória histórica de negros e negras só é estudada nas efemérides, o que combina com o gráfico nº 7, onde os docentes (70,1 %) mencionaram que o racismo só é tratado em determinados momentos do ano letivo. Estes dois gráficos, divergem de

²³ Trata-se do texto de SOUZA, Odair de; FARIÁ, Karina de Moraes de; DIAS, Mariana de Azevedo. **A educação para as relações étnico-raciais a partir das africanidades brasileiras: possibilidades e desafios.** RECET – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Vol. 3, nº 1, jan/jul/2022. p. 03 -20.

outros 4, sobretudo do gráfico de nº 3, onde 42,1 % responderam que a cultura negra é um tema presente na proposta pedagógica da escola e do gráfico nº 6, onde 57,8% dos docentes disseram que o racismo na escola é estudado de maneira contextualizado, de acordo com a realidade dos estudantes, promovendo uma análise crítica do assunto e visando a transformação de conceitos preconceituosos. A conclusão final que se chegou é que a EREER não é ainda implementada nas escolas da Rede, como determina as legislações e os documentos oficiais, ou é realizada de maneira bem fragmentada e superficializada.

Esta análise e constatação reforçou ainda mais a necessidade de formação continuada e sistemática em toda a educação básica. Assim pensou numa programação formativa para os primeiros meses do ano de 2023 da seguinte forma: quatro horas para cada etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais e finais e histórias e culturas quilombolas na escola) durante o primeiro semestre.

A formação em EREER na educação infantil foi ministrada pela professora Priscila Cristina Freitas que enfatizou a literatura negra infantil como possibilidade de EREER para as crianças. Aliado a isso, performou ritmos e sons, como meio de sensibilizar e motivar professoras e crianças a se empenharem no tema em sala de aula.

A professora formadora dos anos iniciais e finais, Carol Lima de Carvalho apresentou o contexto do surgimento do racismo no mundo e a importância das mulheres e das organizações e coletivos negros (como irmandades e sociedades negras, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras), como possibilidades de elaboração de projetos, sequências didáticas e planos de ensino com ênfase na EREER.

Já a professora formadora Adriana Ferreira da Silva estabeleceu uma conexão entre os quilombos do passado e os remanescentes quilombolas na atualidade, com ênfase na história dos quilombos no Brasil e, particularmente em Santa Catarina bem como a reconfiguração do conceito de quilombo. Reforçou a importância de se vincular os estudos de histórias, memórias e patrimônios dos quilombos na Educação Básica.

Todas as professoras formadoras incentivaram, motivaram, reforçaram e sensibilizaram para a importância da elaboração de projetos em EREER e em ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a educação básica, em todo o ano letivo, compreendendo todo o currículo escolar e envolvendo todos os componentes curriculares.

Considerações Finais:

Durante as formações percebeu-se uma intensa dedicação e apreço por parte das professoras da Rede na proposta de elaboração de projetos em relação ao tema a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2023 e que desembocará na socialização coletiva na “Semana da Consciência Negra” em novembro de 2023.

Entende-se que a Educação para as Relações Étnico-raciais é um processo que deve permear o currículo durante todo o ano letivo, no entanto, devido a demanda de tempo e o formato em que a formação aconteceu optou-se por ter essa primeira amostra em novembro de 2023.

Essa é uma formação ainda inconclusa e, portanto, ainda sem resultados efetivos, o que só acontecerá a partir da implementação sistemática durante o ano de 2024. É objetivo da Secretaria de Educação que em 2024 todos os docentes possam implementar a EREER em todo o plano de ensino, garantindo assim que as escolas sejam ambientes acolhedores à todos e todas e um espaço de combate a toda forma de preconceitos, discriminações e especialmente o RACISMO.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017, 600 p.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que 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. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 29 de janeiro de 2023.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 - altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 29 de julho de 2023.

BRASÍLIA. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236 p.

BRASÍLIA. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD, 2006, 261 p.

BRASÍLIA. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC/SECADI, 2013, 104 p.

MANHÃES, Luiz Carlos Lopes. **Implantando a educação básica** – orientação e legislação necessária para entender e aplicar a nova LDB. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1998.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008, 200 p.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular** – Formação integral na Educação Básica – 2014. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2014, 2014, 192 p.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019, 492 p.

SANTA CATARINA. **Resolução** nº 04 de 21 de janeiro de 2022 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

AS EMOÇÕES POLÍTICAS VÃO À ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DAS EMOÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA²⁴

Edson Silva de Lima²⁵

UNEMAT

edson_hist@yahoo.com.br

Nathally Almeida Sena²⁶

UNEMAT/UFMT

nathally.sena91@gmail.com

No espaço escolar tem sido, cada dia mais, intensificado as violências racializadas. Nosso objetivo é discutir o enfrentamento dessas violências racializadas a partir da educabilidade das emoções democráticas no ensino de história. Teórica e metodologicamente amparados nas discussões da filósofa Helena Modzelewski Drobniowski (2012) sobre a educabilidade das emoções e sua importância para o desenvolvimento para um ethos democrático, nossas conclusões não são de caráter definitivo, mas preliminar, partindo do exercício da autorreflexão com ancoragem no rigor científico com liberdade de pensamento.

Palavras-chave: democracia. emoções. violências racializadas.

²⁴ Esse texto é fruto de uma comunicação no Seminário Nacional 20 Anos depois - A Lei 10.639/2003 e o Ensino de História, realizado, de modo on-line, entre os dias 22 e 26 de maio de 2023, promovido pela ANPUH e pela ABEH.

²⁵ Pós-doutorando em história social - UERJ/FFP CAPES. Doutor em história pelo programa de pós-graduação em história - UNIRIO (2022) na linha de pesquisa Cultura, Poder e Representações e mestre pelo mesmo Programa de pós-graduação em História (2017) na linha de pesquisa Ensino, Patrimônio e Historiografia.

²⁶ Doutoranda no Programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre pelo Programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

Queremos começar este texto falando duas coisas que para nós são importantes. Primeiro somos dois pesquisadores com percursos e trajetórias diferentes, mas com afinidades profissionais e pessoais. Essas afinidades estão relacionadas às marcações sociais que nos atravessam - classe, sexualidade, raça. Dessas marcações nem sempre estivemos no mesmo ponto de “equilíbrio”. Descobri minha negritude apenas na faculdade quando me disseram você não é pardo, você é negro. Diferente da minha colega que carrega a marca racial com mais evidência e orgulho, isto é, uma mulher negra retinta, que ostenta seu cabelo black, sua coroa, seu troféu, sua ancestralidade. No meu caso, fui atravessado por minha sexualidade, sendo identificado mesmo quando não sabia do que se tratava essa questão.

A segunda coisa importante, está associada à primeira, somos transpassados por violências materiais, simbólicas e discursivas que nos deixam frágeis emocionalmente, e essa fragilidade não se encerra nessas dimensões da vida humana. Elas nos marcam para toda vida, nos tornam sujeitos que têm medo de se conhecer, de procurar no fundo de si aqueles meninos, meninas e meninos que antes esbanjaram alegria, mas que agora carregam cicatrizes de feridas tão profundas que os limitam a ter momentos que oscilam entre desempenhar papéis profissionais e papéis sociais que poucas vezes permitem que sejam eles mesmos.

Embora pareça que estamos aqui indicando caminhos para um final onde tenha uma lição triunfal ou moral, aos moldes dos contos infantis do século XVII, a la Charles Perrault (2009), não é esse o propósito, não há um final feliz progressivamente determinado. A vida cotidiana em sua trivialidade, em sua banalidade, em seu movimento diário, não tem qualquer propósito específico ou determinado, se não pelas condições de exploração da organização social absurdamente desigual que experimentamos no sistema capitalista.

Uma frase que sempre ouvimos nos corredores das faculdades, pelo menos eu a ouvia com frequência, e que tem feito sentido, cada vez mais, quando procuramos compreender o mundo contemporâneo é: a desigualdade social intensifica a violência racial. Trata-se de procurar compreender que as relações que estabelecemos com essa matriz de exclusão não tem uma mera representação social, ela é constituída por modos operacionais de violências raciais instituídas por dispositivo normativo de controle institucional. Não queremos fazer uma digressão longa e teórica sobre esta

conceitualização, apenas dizer que, estes dispositivos são universalizados, o que implica dizer que são colocados em prática tornando-os modelos normativos sociais.

A violência racial tem alvos específicos, sujeitos marcados para sofrer em uma sociedade que carrega, ao que parece, com orgulho, sua herança escravista. Não é novidade presenciarmos atos racistas em escolas. Todos nós passamos pelas cadeiras da educação básica, e quando não sofremos essa violência, fomos espectadores dela e, ela, nem sempre foi sutil. Não precisava; a dor do outro, quase sempre, era apaziguada por professores que puniam a vítima, era quase impossível encontrar acolhimento na escola. Depois de algum tempo esses sujeitos violentados passavam por um processo intenso de “resiliência programada” para sobreviver, pelo menos aqueles que conseguiam avançar entre os problemas domésticos, as mazelas sociais que seus pais encaravam e a violência que sofriam em silêncio todos os dias para não trazerem mais problemas para o seio familiar.

É desse lugar que temos nos questionado sobre o papel do professor e do ensino de história em específico. Como podemos elaborar essas emoções (ódio, dor, resiliência, resignação) com centralidade em nossas aulas, sem com isso tornar o outro alvo de mais violências? A filósofa Martha Nussbaum, mobilizada por Helena Modzelewski Drobniowski (2012) nos aponta uma direção intrigante, de que não devemos alimentar uma educação maniqueísta das emoções, que dizer, ódio ao outro. Ela mostra que é preciso compreender a importância de sentir, de permitir-se sentir, emoções positivas e negativas, e procurar, meios de compreendê-las, e não de ativá-las como instrumento para atos agressivos, repressivos e violentos.

É evidente que não é fácil encontrar esses meios de equilíbrio. Em uma sociedade alimentada pelo ódio de classe, como é possível dizer aos nossos alunos que tudo vai ficar bem e, que aos moldes da educação neoliberal, só depende deles. Produzir neles um falso entusiasmo envolto na individualização com foco em tornar os problemas sociais, um problema particular do indivíduo. Fazê-lo sentir que todas suas dores, que seus incômodos, os hematomas de uma vida sofrida, são culpa deles mesmos. O desafio para a educabilidade das emoções é, nesse sentido, instrumentalizar os sujeitos para encontrarem a ponte entre o conhecimento e o autoconhecimento, entre a empatia e a compaixão, é nesse pendular que estaria o equilíbrio das emoções democráticas.

No ensino de história, pelo menos como tem sido até o presente momento, estamos focados em dar conta do conteúdo mínimo exigido pelas instituições educativas em dois tempos semanais. É certo que não conseguimos atender essas demandas efetivamente, senão ou apenas burocraticamente, isto é, não cumprimos nossa função profissional e, negligenciamos nossa responsabilidade social. Entre tantas datas, acontecimentos, explicações sobre guerras, sobre arranjos políticos, nossos alunos ainda se questionam para que estudar o passado. Um passado que não faz sentido, que não é corporificado, que não traz sujeitos “comuns”, “normais”. É bem verdade que esse tema já foi incansavelmente debatido, elaborado e reelaborado na historiografia profissional, é verdade também, que alguns livros didáticos têm enfrentado esse desafio de trazer sujeitos em movimento e historicizados para sala de aula.

No entanto, ao que parece, ainda estamos presos ao método expositivo e a uma certa prática de transposição didática em que esses debates não conseguem alcançar os alunos. São diversos os motivos e não cabe expô-los aqui. Nos interessa acentuar que a profundidade das emoções que circulam em uma sala de aula, em uma escola, na comunidade escolar é de tamanha complexidade, que se torna realmente difícil de mapear.

Atuamos na disciplina de estágio supervisionado, e o privilégio de acompanhar a descoberta de nossos alunos como professores é realmente incrível. Mesmo aqueles que de imediato não se viam na profissão, ao entrar na sala de aula, e receberem o carinho, a alegria, a inquietação e as muitas vozes circulando, gritando, reclamando, os encantou, foram fisgados pelo amor à docência. Daí decorre que não é apenas expor conteúdos, e sempre reforçamos, que é mais importante que os conteúdos façam sentido através de uma dinâmica do que de uma mera exposição; que eles fiquem atentos a recepção, as conexões afetivas e ao sinais emitidos pelos alunos em relação ao conteúdo, que este esteja, de alguma maneira, relacionado a vivência desses pequenos ou grandes indivíduos.

Entendemos que essa aproximação com os alunos possibilita aos nossos estagiários experimentarem diversas emoções, que ora os aproximam de seus estudantes, ora os afastam, em decorrência de um certo excesso de identificação. Aqui, as emoções de empatia e compaixão são fundamentais. A empatia, como acentua Helena Modzelewski Drobniowski (2012), não é uma emoção em si mesma, mas uma emoção de passagem, é a partir dela que podemos trazer para relação com o outro,

emotividades em ação. Em outras palavras, ativar a empatia é tornar-se disponível para que emoções democráticas se sedimentem com fundamental atenção ao que pode ser elaborado no mundo das afetividades.

Na transição entre uma emoção de passagem e uma emotividade, a compaixão pode ser compreendida como uma das muitas emoções democráticas e, nesse sentido, pode protagonizar um papel imperativo e determinante nas relações humanas, devido seu apego a valores e ideias embebidos em um processo de realocação da compreensão de sentimentos para com o outro. Diante disso, o ensino de história não pode mais se esconder sob a lógica da racionalidade, é preciso compreender que a racionalidade não é uma oposição às afetividades, embora grande parte do pensamento ocidental advogue por essa premissa. Nosso desafio é antes de mais nada, junto com nossos alunos aprender a sentir.

No percurso entre expor uma aula de estruturas políticas e sociais e questioná-los sobre como aquele tema os provocou, o que eles sentem em relação ao que foi colocado e de que maneira a realidade social pode ser lida a partir dessa experiência, enfatizamos o passado com os olhos do presente. Não estamos sendo presentista, apenas realçamos que é preciso que no processo de ensino aprendizagem nossos alunos sejam instrumentalizados a serem leitores do passado por suas experiências de vida. Experiências essas que podem ajudar a estimular a memória. É bom que saibamos que informações, fatos e acontecimentos, apenas ganham significado e fixação quando mobilizados por emotividades, é isso que chamamos de memória afetiva, um ato de resgate daquilo que ganhou significação emocional e, portanto, nos recordamos com certa facilidade, pois fomos afetados, provocados, incitados a lembrar.

Quando da promulgação da lei 10.639/2003 muitas dúvidas apareceram quanto a formação continuada de profissionais da educação necessária para lecionar os temas do 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, como ela preconizava. À época não tínhamos muita compreensão do que acarretaria para educação básica e superior essas alterações aos artigos 26 e 79 da Lei de diretrizes e bases da educação - LDB/1996. Houve muita resistência quando a questão religiosa e, sobretudo, quanto a compreensão da distinção do que é ser um profissional da educação ético em um estado laico.

Dito isso, gostaríamos de dizer ainda que não é possível falar desses temas sem sermos tocados em nossa subjetividade, sem sermos convocados a experimentar um misto de alegria e tristeza. Se por um lado, as pesquisas no campo das africanidades e estudos étnico-raciais se multiplicaram, por outro a escola permaneceu não compreendendo que não se tratava de definir um dia específico para falar dessas temáticas, o dia 20 de novembro. Afinal, não somos negros apenas uma vez no ano, somos todos os dias.

A dificuldade de incorporar essas histórias no decorrer do ano letivo, nos mostra que ainda há um ressentimento, que dificilmente será superado sem que seja feito um debate público quanto à questão racial no Brasil. Recentemente um humorista²⁷ fez uma piada sobre a escravidão e a experiência dos escravizados, fazendo chacota com a nossa dor, com a nossa história, com a nossa memória. Seus aliados brancos “progressistas” o defenderam fervorosamente. E, enquanto isso, apenas nos vem à mente uma plateia imensa gargalhando daquilo que deveria ser vexatório, repreensível e execrável. Já se passaram 20 anos da lei 10.639 e, ainda, temos que falar que a escravidão não é tema de piada.

O ensino de história, nesse tocante, deve estar aberto a trazer para sala de aula essas emoções, trazer para o debate meios e forma de reelaborá-las para que seja fortalecido algum tipo de letramento racial, não é mais possível que as permanências da truculenta e abjeta gestão do último presidente continue fazendo aprendizes. E entendemos que o combate a esses discursos de ódio, deve começar pela possibilidade de trazer as emoções para escola. A pedagogia tem importantes contribuições na chamada educação socioemocional, tendo como um de seus pensadores fundamentais Henri Wallon, em especial seu livro *As origens do caráter na criança* (1971).

No campo da história, Wallon produziu um impacto localizado em Lucien Febvre. Embora muitos historiadores mobilizassem de alguma forma às emoções, elas, aos poucos foram ganhando destaque no século XX, podemos citar a história do medo (Jean Delumeau), das lágrimas (Anne Vincent Buffault), história do amor no Brasil (Mary del Priori) entre outros. Lucien Febvre, fundador dos *Annales*, em *Como reconstituir a vida afetiva de outrora? A sensibilidade e a história* (1952) afirmam que o desafio em

²⁷ cf. Entenda a decisão judicial contra o humorista Léo Lins por piadas sobre escravidão. <https://www.cartacapital.com.br/justica/entenda-a-decisao-judicial-contra-o-humorista-leo-lins-por-piadas-sobre-escravidao/>.

relação às sensibilidades é perceber que os indivíduos circulam e se relacionam em redes emotivas que possibilitam o conhecimento de si e dos Outros.

Ele nos mostrou que “uma emoção é, sem dúvida, uma coisa diferente de uma simples reação automática do organismo às solicitações do mundo exterior” (FEBVRE, 1952, p.219). As emoções podem carregar uma dupla dimensão: autoafetação e afetação, i.e., elas produzem deslocamento, exprimindo ou não, ações efetivas sobre o corpo e seus circuitos afetivos. Portanto, estar atento à dimensão emocional da educação, da história, do ensino de história implica na responsabilidade de tornar possível, também, o letramento racial e histórico.

Referências

ANSART, Pierre. A gestão das Paixões Políticas. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2010.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 maio. 2020.

BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. Ensino de História: desafios contemporâneos. EST, 2010.

BÉDARIDA, François. As Responsabilidades do Historiador Expert. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Ed.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. UFRJ, 1998.

DROBNIIEWSKI, Helena Modzelewska. La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión. Valencia, 2012. Tese de doutorado defendida na Universidad de Valencia. Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Departamento de filosofía del derecho, moral y política. Programa de doctorado en ética y democracia.

FEBVRE, Lucien. Como reconstituir a vida afetiva de outrora? A sensibilidade e a história. In: FEBVRE, Lucien. Combates pela História. Lisboa: Presença, 1952.

NUSSBAUM, Martha. Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Tradução de Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2012.

PERRAULT, Charles. The complete fairy tales. OUP Oxford, 2009.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

WALLON, H. As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento e personalidade (1945). São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.

SEÇÃO LIVRE

A LEITURA DE FRANTZ FANON PARA PRODUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRACISTA NAS ESCOLAS PERIFERICAS.

Lucas Fernandes Lemes²⁸

Discente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

llemes957@gmail.com

Resumo:

Este artigo aborda a relevância dos escritos de Frantz Fanon²⁹, em "Os Condenados da Terra" e "Pele Negra, Máscaras Brancas", para compreender a importância da história da África no campo educacional brasileiro em paralelos com o contexto afro-brasileiro e a necessidade de integrar a história africana nas narrativas educacionais brasileiras.

Palavras-chaves: Ensino; Decolonial; Periferia

Abstract:

This article addresses the relevance of Frantz Fanon's writings, in "The Wretched of the Earth" and "Black Skin, White Masks" to understand the importance of African history in the Brazilian educational field in parallel with the Afro-Brazilian context and the need to integrate African history into Brazilian educational narratives.

Keywords: Teaching; Decolonial; Periphery

²⁸Graduando em licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro ativo do Grupo de Estudos de Prática Docente (GEPD). Membro do Grupo de Estudos de História Contemporânea (GEHC).

²⁹Frantz Fanon (1925-1961) foi um psiquiatra, filósofo, escritor e militante político nascido na Martinica, uma ilha do Caribe que era uma colônia francesa. Ele desempenhou um papel significativo no movimento anticolonial e nas lutas pela independência em várias regiões do mundo.

Introdução

Frantz Fanon, influente pensador anticolonial, deixou um legado significativo em sua obra, fornecendo insights valiosos sobre a descolonização e a construção da identidade. Este artigo explora como suas ideias se conectam com a importância do estudo da história da África no Brasil, destacando citações-chave de suas obras como guia para a reflexão de professores para construção de ferramentas para produção de consciência histórica dos alunos da rede pública de ensino, que estão em áreas periféricas e que sofrem com o processo colonial denunciado por Fanon, há pouco mais de meio século, e que ainda se faz presente com maior destaque nos países do terceiro mundo.

A proposta surge em meio a uma análise de como se relacionar melhor com os alunos e entender as suas vivências e ensinar história através da realidade na qual estão inseridos os alunos, dando maior destaque a música, tendo o RAP como a principal ferramenta para desenvolver questões da realidade dos discentes, como a violência, a desigualdade, a falta de oportunidade, o racismo e através disso produzir um ensino crítico e essencial para o desenvolvimento dos jovens da periferia.

Fanon e a Psicologia da Descolonização

Em "Os Condenados da Terra", Fanon destaca a necessidade de uma psicologia da descolonização. Citando Fanon, "para descolonizar é preciso uma decisão, uma escolha consciente", assim podemos analisar como a compreensão da história africana no Brasil é uma decisão crucial para romper com as amarras coloniais e reconstruir uma identidade autêntica, tendo em vista o alarmante cenário em que se encontra a negritude brasileira. Uma pesquisa recente mostra que o Brasil é o país do mundo que mais vende "chapinhas". De acordo com o texto, "Somos a Pátria da Chapinha", e um levantamento da consultoria Kantar, revela que "25 milhões de brasileiras alisam o cabelo" (LOREZZETO, 2013).

Ademais, a pesquisa em domicílios do IBGE mostra que em dez anos aumentou 32% o número de brasileiros que se declaram pretos e quase 11% os que declaram pardos, conforme nomenclatura usada pelo IBGE. Ou seja, pelos números atualizados, pretos e pardos representam 56% da população brasileira. Já o percentual de pessoas que se declaram brancas caiu para 43%, o que nos mostra a hegemonia da população negra no país. É nesse cenário que a escrita de Fanon "O negro quer

ser branco” (FANON, 2008, p. 27) mostra como o colonialismo influenciou na autoestima da população ao ponto de fazer com milhares de mulheres deixassem de lado suas características fenotípicas naturais em busca de um padrão ideal de beleza implantado nas sociedades com um viés negativo, neste caso, o cabelo liso que é predominantemente uma característica fenotípica da população branca.

Outro ponto importante para se pensar a construção colonial, criticada por Fanon, está ligado nas falas populares como, “trabalho de preto” se referindo ao tipo de trabalho mal feito, ou “a coisa ficou preta” fazendo referência a algo de negativo que irá acontecer, além de “piadas” que com rápidos clichês podemos encontrar na internet do tipo “não existe flor preta, por que preto não é flor que se cheire”. Poderia citar aqui os mais diversos exemplos para tratar sobre essas questões que fortalecem o racismo, mas o ponto é o porquê pessoas pardas e negras reproduzem esse tipo de fala e auxiliam na propagação do racismo e da sua continuidade?

É importante pensar e refletir que esse tipo de discurso tem raízes no período colonial brasileiro que remota há mais de 300 anos, onde houve um bombardeamento e uma sistêmica organização para desvalorizar pessoas com mais melanina, por meio de propostas de branqueamento, como aquele que ocorreu no Brasil, no início do século XX, que faz referência ao quadro do artista espanhol Modesto Brocos “A redenção de Cam” (1895). A partir desta pintura, o médico e diretor do Museu Nacional brasileiro, João Batista Lacerda, defendeu a tese de que o Brasil poderia resolver o problema do subdesenvolvimento em até três gerações, pois era o período que levaria para o branqueamento da população. Ele propôs em um projeto branquear a população brasileira em menos de três gerações, o que trouxe ao Brasil, no início do século XX, uma onda massiva de europeus para o país fortalecendo ainda mais o ideal de superioridade racial branca.

Identidade e a Máscara Colonial

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon explora as complexidades da identidade colonizada. A frase “eu sou a minha própria pele”, destaca a necessidade de superar a concretização dos estereótipos coloniais. Relacionando isso ao contexto afro-brasileiro, podemos argumentar que o estudo da história africana é essencial para desvendar as máscaras impostas pela colonização. Tendo em vista a conscientização da população negra contra as amarras e a violência sistêmica nos aspectos cognitivos do ser, “é o colono que fez e continua a fazer o colonizado” (FANON, 1968, p. 26),

dessa forma, a construção da ideia de superioridade racial no contexto brasileiro está presente durante todo o processo de desenvolvimento da população negra, onde as religiões de matriz africanas são as que mais sofrem violências.

De acordo com o II Relatório sobre Intolerância Religiosa, as religiões de matriz africana são as mais afetadas no Brasil, com 86 casos registrados em 2020 (MINISTERIO DA MULHER, FAMILIA E DIREITOS HUMANOS, 2023). A marginalização da cultura musical presente nas periferias como o RAP, o samba e o funk sofrem ataques como “músicas de bandido”, reproduzindo a imagem de uma cultura que não é refinada como aquelas presentes nas zonas “nobres” das grandes cidades e que é consumida pela população de classe alta.

Resistência e Transformação Social, Fanon e a Educação Decolonial

Ao abordar a resistência, Fanon destaca que “o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p. 44). No Brasil, a inclusão da história africana não é apenas um apelo étnico, mas um chamado à humanidade para reconhecer e valorizar as contribuições afro-brasileiras, promovendo a igualdade e a justiça social, através de práticas pedagógicas que aproxime os estudantes dessa realidade que, por vezes, estão inseridos em movimentos negros sem ao menos saber o propósito de tal organização, como escolas de samba, rodas de capoeira, terreiros etc.

É sábio que, segundo Paulo Freire, o professor não transmite conhecimento e sim, produz as condições necessárias para a sua construção. E no modelo sócio educacional das periferias do Brasil, uma das principais fontes históricas com viés decolonial e que está próxima dos alunos é a música, dando uma especial atenção ao Racionais MC's, Sabotagem, Emicida e alguns mais contemporâneos como o Djonga, cujas mensagens transmitem a valorização da pele negra, da cultura da periferia e da luta por igualdade e justiça no Brasil, que se torna uma importante ferramenta para consciência histórica dos estudantes da periferia e no combate ao racismo e desigualdade.

Logo, trabalhar com música em sala de aula, cuja mensagem esteja próxima da realidade do aluno, além de promover curiosidade, gera uma série de questões, sobre o surgimento do RAP, o porquê dele estar presente nas periferias, por que hegemonicamente é uma arte da população negra, por que é discriminado e sofre

ataques, levando o aluno a uma série de reflexões para pensar a vivência nas periferias e o lugar dele naquela sociedade.

Conclusão

Por fim, Frantz Fanon, através de suas obras, proporciona um arcabouço teórico fundamental para a compreensão da descolonização e da construção da identidade negra. Sua influência é particularmente relevante ao considerarmos a importância da história da África no sistema educacional brasileiro. Ao integrar suas reflexões, podemos extrair as mais variáveis mensagens que contribuem para a construção, não só de uma educação anticolonial e antirracista, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igual e que inspire novas gerações a produzir mais ferramentas de combate ao racismo e a desigualdade.

Referências

ALMEIDA, Silvio. O racismo estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe (Orgs.). O saber histórico na sala de aula. 11ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, pp. 69-90.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. FERREIRA, Manuel.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

G1. **Total de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE.** G1 - *Jornal Nacional*, 22 de julho de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclaram-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

LORENZETTO, Mario. *Beleza em primeiro lugar – Brasil é a pátria da chapinha*. Campo Grande News, 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/colunistas/em-pauta/beleza-em-primeiro-lugar-brasil-e-a-patria-da-chapinha>. Acesso em: 26 nov, 2013

BROCOS, Modesto. *A Redenção de Cam*. Óleo sobre tela, 1895.

PINSKY, Jayme. PINSKY, Carla Bassanezi. *O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente*. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020, pp. 17-36.

Camila Martins Januário de Freitas³⁰

Universidade Federal de Viçosa

E-mail: camilamartins_j@hotmail.com

Daiane Cenachi Barcelos³¹

Universidade Federal de Viçosa

E-mail: daianecbarcelos@gmail.com

RESUMO:

Este artigo busca analisar o conceito de sonho e utopia na perspectiva do educador Paulo Freire, através da postura das educadoras e dos educadores no fazer educativo. As utopias na perspectiva freiriana são sonhos possíveis, quando partimos para o movimento de ação e reflexão – práxis educativas, exigindo assim, conscientização, mas também a ação mobilizadora para alcance das transformações.

Palavras-chave: Paulo Freire. Professoras(es) progressistas. Utopia e sonho.

Abstract:

This article aims to analyze the concepts of dreams and utopia from the perspective of educator Paulo Freire, through the stance of educators in the educational process. Utopias in Freirean perspective are possible dreams when we engage in the movement of action and reflection - educational praxis, demanding consciousness-raising but also mobilizing action to achieve transformations.

Keywords: Paulo Freire. Progressive teacher. Utopia and dream.

³⁰ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFV.

³¹ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza (UFV).

Introdução

No contexto atual, a sociedade demonstra não estar mais adepta ao termo 'sonhar' e 'utopia', ganhando cada vez mais espaço a utilização de termos como – meta, propósito, objetivo, esses são os reflexos e produtos de uma sociedade do consumo, do individualismo, do empreendedorismo (FREITAS, 2016).

Em uma análise geral, estes termos são comumente difundidos nos campos empresariais, enquanto a utopia e o sonho são alinhados a histórias, a contos e ao tocante do subjetivo. Quando se afirma a sonhar uma nova perspectiva de sociedade aparenta cair em fatalismo imobilizador, no qual, parece não haver nada a ser feito e possível para transformar. Entretanto, para quem bebe das águas freirianas, embasados e inspirados em suas obras e ensinamentos, sabe-se que o sonhar é o primeiro passo para a mudança.

O educador Paulo Freire, aponta-nos que a mudança necessária para a transformação na busca por uma sociedade mais humana e com menos desigualdades é um sonho possível, mas, ao passo de uma luta coletiva e engajada. Freire nos atenta ao fato de que,

nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. (FREIRE, 2001, p.85)

A natureza humana exige que se tenha sonhos e utopias. Estes que atuam como delineadores dos objetivos e ações no caminho de conquistas suas pretensões. Para transformar é preciso agir, antecipadamente. É preciso premeditar a ação, a intencionalidade. Isto é, precisa-se sonhar com a ação transformadora.

Frente as situações de opressão que a grande camada populacional vivencia, é preciso sonhar e agir, buscando trilhar outro tipo de sociedade. Uma sociedade mais justa e mais humana. Para além de, uma utopia engessada no irreal, mas, comprometida com os inéditos viáveis e com o alcance dos sonhos possíveis.

Concretamente e de forma exposta, o capitalismo³² mostra as desigualdades sociais geradas pelo seu sistema, expondo uma grande camada da população mundial a fome e a miséria, ao mesmo tempo em que, poucos deleitam-se das vantagens e exuberâncias. Mézáros (2008), aponta que, as condições interpostas pelo próprio capital de satisfação do homem, são negadas a grande maioria, enquanto por outro lado, o desperdício gerado pela forma de produção destrutiva alcança índices alarmantes.

Para se pensar em outro tipo de sociedade, é preciso se pensar em outros caminhos possíveis, no tocante à educação, cabe aqui concebê-la não como determinante e única para a mudança, mas como um aporte importante para a transformação que será construída por homens e mulheres na luta (FREIRE, 2019).

Deste modo, o papel da educação segundo Mézáros (2008) cumpre dois aspectos fundamentais, sendo a,

elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução. Automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65)

A educação via caminhos para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), visa caminhos e perspectivas igualitárias, justas e equitativas. Uma educação que tenha o povo e suas realidades como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como objetos do sistema.

Freire (2019) nos apresenta o conceito de educação bancária que em suma, cumpre a proposta de manutenção do *status quo* da sociedade vigente. Bancária é uma

³² O termo capitalismo aqui é entendido “[...] enquanto sistema produtor de mercadorias a partir da exploração do trabalho assalariado, identifica-se a forma industrial como superior no exercício da hegemonia sob as dimensões cultural, econômica, política, geográfica, pública e privada” (POCHMANN, 2016, p.23).

metáfora que Freire associa a rotina de um banco, no qual os conteúdos escolares são depositados nas cabeças dos(as) educandos(as), os(as) depositários(as), que aguardam passivamente os conteúdos engessados e pré-definidos pelos(as) professores(as). Os(as) educadores(as) são os únicos sujeitos da aprendizagem, entretanto, nesse processo podemos questionar a 'sujeitabilidade' desse professor(a), que também se encontra preso em um currículo engessado sem muita abertura para modificações.

Já o(a) educando(a) é tido como objeto passivo, perdendo sua vocação ontológica a do ser mais, os processos são mecanicistas sem uma problematização da realidade (FREIRE, 2019), de modo que a aula e os espaços escolares deixem de ser espaços políticos. Como não se busca a transitividade das consciências e a intencionalidade de agir sobre a realidade, pouco ou nada se emerge dessa educação. Tendo a consciência ingênua mantida.

Se a educação vem sendo utilizada como meios de controle e manutenção do *status quo*, acreditamos assim como Freire, que ela sirva de importante auxílio para a transformação da realidade, na qual os sujeitos atuaram (FREIRE, 2019). Isso pode ser afirmado a partir de suas palavras ao entender que a educação, "se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política" (FREIRE, 2014, p. 37), é necessário assim, um compromisso de todos(as) educadores(as) perante o seu compromisso político e social.

Compromisso docente – caminhos possíveis

O compromisso parte para todos(as) aqueles(as) que buscam em sua prática, um comprometimento com uma educação progressista, para além dos moldes hegemônicos e reprodutores engessados. Esses moldes são velhos conhecidos e muito bem se sabe a qual grupo e tipo de sociedade buscam manter e formar.

É preciso buscar outros caminhos possíveis, como Paulo Freire afirma em Pedagogia do Oprimido (2019, p.183) "seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário". Enquanto educadores(as) progressistas, precisamos priorizar a coerência testemunhante na práxis pedagógica, ao contrário, se nos sujeitamos a ser educadores(as) que se dizem progressistas, porém suas práticas são autoritárias, antidialógicas, verticais e não problematizadoras. O discurso se perde em palavra oca (FREIRE, 2019).

A questão que muitos(as) docentes se indagam frente a busca de práticas diferenciadas é: de que forma é possível implementar práticas de pedagogia libertadora dentro das escolas tradicionais comuns e majoritárias na realidade brasileira? Essa não é uma tarefa simples e fácil. Os(os) educadores(as) estão demasiadamente presos a currículos verticais, itinerantes, ao cumprimento de tarefa e alcance de índices de desempenho escolar.

Esses dados, posteriormente ranqueados e apresentados à população, demonstram quais escolas e atores educacionais são os melhores e quais são os piores, no âmbito de desenvolvimento de uma educação de qualidade. Esses aparatos introduzidos na escola visam atender a um mercado, a partir das ideias conduzidas por políticas neoliberais nos campos educacionais.

Além disso, há um abismo de questões que se referem a desvalorização da profissão, baixos salários, espaços escolares sem insumos mínimos de infraestrutura e material, entre tantas problemáticas que acompanham a realidade das escolas ao longo dos anos da história do país.

É certo que, neste cenário arquitetado para a atuação docente, é difícil alimentar o ânimo frente a tantas desesperanças. Gadotti (2003), nos alerta que muitos(as) educadores(as) buscam soluções para questões que tangem sua formação inicial e continuada através dos diversos cursos de formação, mas se deparam com as formas tecnocráticas ou com cursos que ofertam palavras bonitas, que dão ânimo momentâneo, entretanto não surtem efeito verdadeiro.

Não se pode perder de vista enquanto docentes que “a competência genérica da profissão está sobretudo em seu saber político-pedagógico” (GADOTTI, 2003, p. 22) é preciso que não se perca a dimensão política da profissão, do papel emancipador que a educação ainda busca atingir. Freire, em Política e Educação, deixa bem claro o papel do(a) educador(a) progressista, sendo,

outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os

O educador continua versando sobre a relevância de através do ensino dos conteúdos das aprendizagens, educadores(as) e educandos(as) vão desvelando o próprio mundo e as situações de opressão (FREIRE, 1991). Por meio, da prática da didascência, ambos em uma relação dialógica, com o rigor científico, vão problematizando a realidade e com a tomada de consciência sobre a situação, vão se potencializando agir em sociedade em viés de outras perspectivas mais emancipatória, justa e igualitária. A formação política que se constrói nesta troca, será chave para que, mesmo em pequenos passos, sonhar outros cenários e pôr em prática a luta por transformação, é possível.

Considerações finais

Ao assumirmos a postura progressista compromissada, não podemos perder de vista a dose de amorosidade na atuação docente frente aos(as) educandos(as), através do respeito a suas dúvidas e as provocando (FREIRE, 1996) frente as aprendizagens, o respeito ao seu modo de ser e sua cultura, seu modo de estar e agir no mundo. A amorosidade entende a possibilidade do *ser mais* do(a) educando(a), como mulheres e homens, que como seres inacabados, e nessa “inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica” (FREIRE, 1996, p. 64). É no esperar, no comprometimento com a causa, com a luta que se é possível fazer a diferença, do contrário, abraçaremos o fatalismo imobilizador.

Por fim, Gadotti (2001) fala da escola do companheirismo, que Freire ressaltava que os(as) educadores(as) lutariam pela mesma causa, buscariam através do diálogo, da troca, dos encontros. A classe docente se unindo cada vez mais, discutindo e se comprometendo com a luta diária frente aos desafios interpostos no cotidiano de sua atuação, pelos seus direitos e dos(as) educandos(as), do espaço escolar e todo ambiente e pessoas que envolvam o campo educativo. Não perdendo de vista o que Freire afirmava, a educação nunca será neutra. É preciso se posicionar.

Cabe a nós educadores(as), mesmo que em pequenos atos, agirmos a favor de uma prática libertadora, dialógica, antiautoritária e horizontal. A luta, não simples, e a

solução não são imediatas, elas se fazem permanentes. O que não podemos perder de vista e que para alcançarmos os inéditos viáveis, precisamos em primeiro lugar, permitir espaço para os sonhos, para a utopia. Somente assim, torna-se possível romper com a hegemonia que se instalou cruelmente em nossa sociedade e nos sistemas escolares. Cabe a nós, utópicos, sonhadores, progressistas, freirianos, o povo.

Referências:

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2015.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **São Paulo: Boitempo**, 2008.

POCHMANN, M. Capitalismo e desenvolvimento. In: **Brasil sem industrialização: a herança renunciada** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 16-64. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjzmz/pdf/pochmann-9788577982165-02.pdf>.

Gilmara Ozorio da S. Santos³³

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

gilmaraozorio@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente artigo visa refletir sobre a arte, a arteterapia e a prática do profissional arteterapeuta, enfatizando a importância de compreender suas ações mediante questões educativas, proporcionando um suporte didático-pedagógico e sua aplicabilidade no ambiente escolar e outras situações em que o indivíduo precisa de ajuda para aprender a cuidar de si, do processo de autoconhecimento, do fazer e do conviver humano.

PALAVRAS CHAVES: Arte; arteterapia; educação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on art, art therapy and the practice of professional art therapists, emphasizing the importance of understanding their actions through educational issues, providing didactic-pedagogical support and its applicability in the school environment and other situations in which the individual needs help to learn how to take care of yourself, the process of self-knowledge, doing and living together as a human being.

KEYWORDS: Art; art therapy; education.

INTRODUÇÃO

³³ Doutoranda em História da Educação (UFU). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU. Professora e analista pedagógica na PMU (Prefeitura Municipal de Uberlândia). Pedagoga, especialista em Informática na Educação (UFLA/2009). Grupo de Pesquisa (CNPq): Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU. E-mail: gilmaraozorio@yahoo.com.br.

A relação entre a arte e a educação tem perpassado várias transformações ao longo dos últimos anos, ocupando lugar de destaque na estrutura organizacional das escolas, especialmente na educação inclusiva. Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a arte, a arteterapia, contribuir com a construção da identidade profissional do arteterapeuta, de modo que possa delinear suas práticas didático-pedagógicas na sala de recursos multifuncional da educação inclusiva, além de promover reflexões sobre sua atuação no ambiente escolar e nas diferentes situações em que seja preciso promover o autoconhecimento e o desenvolvimento integral do aluno.

Partindo desta premissa, questiona-se qual o papel do arteterapeuta a fim de garantir o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas eficientes no ambiente escolar das salas de recursos multifuncionais da educação inclusiva?

O presente artigo pretende tecer algumas relações entre a arte e expressão da arteterapia, refletir sobre a importância de ampliar as linguagens criativas e expressivas vivenciadas no espaço escolar, evidenciando o papel do arteterapeuta enquanto sujeito que ensina e aprende simultaneamente. Para prosseguir com os estudos optou-se pela pesquisa qualitativa, especialmente pela tradição desta categoria aplicada nas ciências humanas no âmbito da educação. Para tanto, foi delineado um estudo bibliográfico direcionado a partir do referencial indicado ao longo do curso de Especialização Arteterapia, a fim de contribuir com reflexões para que as escolas e os professores arteterapeutas possam assim trilhar novos caminhos na construção do saber e de culturas de inclusão no contexto educacional.

DESENVOLVIMENTO

“A finalidade da arte é dar corpo à essência secreta das coisas, não é o copiar de sua aparência”

Aristóteles

A arte é uma atividade essencialmente humana presente nas diferentes culturas e civilizações desde os primórdios. Legalmente, os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional preconizam que o conhecimento da arte:

(...) abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar

continuamente e existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1998, p. 6).

Neste sentido, o fazer artístico é um processo dinâmico que envolve conhecimentos e técnicas que possibilitam ao indivíduo ampliar a capacidade de inventar, inovar e expressar de forma criativa e subjetiva, externalizando seus sonhos, desejos, sensações, ideias, expectativas, fantasias, projeção de situações conflituosas, dentre outros sentimentos que promovem o poder criador.

Importa destacar que:

O ato criador acontece a cada gesto, pensamento, palavra ou figura, quando algo é evocado à consciência e parte da essência primordial do Ser. As situações singelas como a escolha de uma cor, a escrita de uma palavra, a construção de uma frase ou mesmo de um poema são extremamente significativas e intimamente ligadas ao momento de prazer vivenciado (ALLESSANDRINI, 1999, p. 32).

Ainda neste aspecto, Saviani (2004, p. 18) aponta que “o poder criador está além de nós mesmos, está em torno, em tudo, na natureza, na magia da vida”, permitindo a reflexão sobre o desenvolvimento individual, suas habilidades e interesses, sejam eles conscientes ou inconscientes.

Neste contexto, Andrade (2000, p. 18) destaca que a arte e a capacidade expressiva constituem-se instrumentos de trabalho quando associado a objetivos educacionais ou terapêuticos, que se concretizam não por finalidades e resultados estéticos, mas:

(...) por intermédio desse fazer arte, expressar-se, o terapeuta pode estabelecer um contato com o cliente possibilitando a este último, o autoconhecimento, a resolução de conflitos pessoais e de relacionamento e desenvolvimento geral da personalidade (ANDRADE, 2000 p. 18).

Por conseguinte, a arteterapia pressupõe que o fazer artístico e as linguagens expressivas tenham intrínsecos a possibilidade de cura, perpassando desde a avaliação, a reabilitação, a prevenção na área da saúde mental, física, emocional e espiritual, sendo indicada a indivíduos de todas as idades, partindo da possibilidade de “o homem organizar seu caos interior utilizando-se da arte” (ANDRADE, 2000, p. 52).

Desta forma, a arteterapia é um procedimento e/ou método arteterapêutico que oferece ao ser humano elementos para que ele consiga atingir seu autoconhecimento, além de se expressar diante das dificuldades, limitações, angústias, frustrações, raiva, sentimentos de afeto e demais conflitos que contemplam sua existência de vida.

Partindo deste princípio, o arteterapeuta é um profissional que se propõe a promover práticas artísticas, em processos que estão a favor do desenvolvimento humano, dinamizando o autoconhecimento de forma mais plena. Assim sendo, o papel deste profissional é de extrema relevância, pois ele enquanto mediador, constitui uma relação acolhedora de confiança com o paciente, um facilitador que contribui para ampliar a consciência de forma criativa.

Assim, é possível propor atividades e trabalhos expressivos, tanto em tratamentos terapêuticos de ordem psicológica, psiquiátrica, quanto em espaços hospitalares e escolares, a partir de diferentes linguagens criativas e simbólicas dentre elas:

- **Plásticas:** a pintura, o desenho, a modelagem, o artesanato, a colagem, as esculturas, as mandalas, as construções;
- **Sonoras:** a música, o ritmo, o som, a voz, os instrumentos musicais;
- **Dramáticas:** o teatro, a ficção, a fantasia, os fantoches, os jogos e brincadeiras que envolvam expressões cênicas;
- **Literárias:** a poesia, o poema, drama, a literatura, a escrita, os contos e mitos;
- **Corporal:** a dança; técnicas de relaxamento e respiração;
- **Visuais:** a fotografia, além de todos os outros recursos que estejam a favor de catalisar os diversos sentimentos humanos.

Os recursos e técnicas artísticas com finalidade terapêutica são facilitadores do processo arteterapeuta e podem contribuir e possibilitar mudanças comportamentais, promovendo transformações de ordem emocional, social, cultural, cognitiva, motora, mental e afetiva, além de ampliar as capacidades de aprendizagem humana que tenham relação com a história, a personalidade e qualidade de vida do indivíduo.

Esta proposta em contato com materiais e recursos diversos, possibilita ao indivíduo se organizar, permitindo criar, destruir, recriar, reelaborar o mundo interior a

partir de suas representações exteriores, ou seja, esta experiência estética de invenção, apreciação e interpretação subjetiva, possibilitará ao aluno, cliente e/ou aprendiz “o contato com a alteridade, com o diferente, com o inesperado, com o novo, engajando o sujeito em uma forma de percepção diferente da cotidiana, uma percepção sensível e criativa” (REIS, 2011, p. 85), potencializando a expressão da subjetividade humana e sua relação consigo e com o mundo.

No espaço escolar, o arteterapeuta em sua intervenção profissional não apresenta um enfoque clínico, contudo em sua atuação pode contribuir para que o aluno/aprendiz possa repensar sobre suas ações, despertar seu potencial criativo, tornando-se mais seguro para enfrentar os conflitos e os momentos de tomada de decisão na escola e na própria vida.

Quanto à utilização dos recursos artísticos na arteterapia, é importante que estejam em:

(...) sintonia com o tema e questão que se pretende trabalhar, adequando-se ainda à população, idade e contexto, para atender às necessidades específicas do(s) cliente(s), é de extrema importância que o arteterapeuta fundamente a sua prática e propostas no conhecimento teórico e na vivência pessoal a respeito de cada um recurso utilizado em seu trabalho e suas indicações (BERNARDO, 2003, p. 11).

Desta forma, a partir deste processo de apropriação dos recursos é possível projetar, elaborar, transformar e potencializar a mente a favor do processo de ensino-aprendizagem para além dos conceitos e teorias, instigando-o a refletir sobre os pensamentos conscientes e inconscientes que perpassam o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Neste contexto, na elaboração de estratégias de ensino, as atividades não podem ser baseadas na tradicional repetição e memorização, mas precisam ser reflexivas, motivadoras e articuladas com os novos contextos sociais, culturais e inclusivos. Estas ações devem priorizar a inclusão e a autonomia, valorizando o conhecimento prévio, o interesse e as experiências vivenciadas pelo aprendiz, motivados a desenvolver um perfil criativo e inovador, apto e capaz de atender todas as suas expectativas para além da questão técnica e estética, tornando o processo educativo uma aprendizagem criativa e prazerosa.

Neste propósito, o planejamento didático do arteterapeuta no ambiente escolar, deve estar sistematizado a partir de um plano de aula flexível e diversificado,

com objetivos consistentes, metas bem definidas, recursos acessíveis, atividades práticas que atendam às necessidades educacionais do discente, numa sequência didática que segundo Zabala (1998, p. 18) pode se concretizar a partir de "(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

Esta perspectiva ativa requer rever as metodologias envolvidas na escola, romper com as antigas crenças, promover a criatividade e a dialogicidade, além de reavaliar os processos educacionais e comunicacionais que adentram o ambiente educacional. Com isso, a prática educativa do profissional arteterapeuta deve ser intencional, planejada com objetivos, metodologias, recursos e instrumentos adequados à sua ação. Tais objetivos precisam desafiar a participação, o envolvimento, a iniciativa, a autonomia, a curiosidade, a reflexão, a problematização, a previsão de problemas e estratégias para solucioná-los, além da capacidade de discussão e tomada de decisão.

As metas devem ser problematizadas, numa relação dialógica que permita uma aprendizagem significativa. Neste processo, é fundamental que o docente arteterapeuta, esteja atento ao percurso metodológico de sua atuação, além de estar disposto a acompanhar, orientar e avaliar a trajetória discente.

Diante do exposto, é preciso promover um ambiente criador, garantir um espaço inclusivo e acolhedor a partir de uma Sala de Recursos Multifuncionais, que esteja apta a receber o aluno em suas especificidades, desenvolvendo a autoestima, a autonomia e autoconhecimento. Por fim, o grande desafio da escola e do profissional arteterapeuta é estarem comprometidos com a formação do aprendiz numa perspectiva solidária de equilíbrio e paz, contribuindo para proporcionar experiências criativas e libertadoras voltadas para uma aprendizagem democrática e inclusiva.

Este espaço deve ser pensado, criado e vivenciado a fim de desenvolver ações propositivas que possam garantir o Atendimento Educacional Especializado para os alunos que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas a oferecer recursos didático-pedagógicos de forma complementar e/ou suplementar ao processo de ensino-aprendizagem, além de desafiar, inspirar, estimular e valorizar o fazer artístico e suas diferentes expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é essencial na construção de uma sociedade justa e igualitária, neste sentido a escola, enquanto espaço de formação e interação social requer o envolvimento de todos os profissionais neste processo educativo. Desta forma, o arteterapeuta tem o desafio atuar como mediador e articulador do processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva, a fim de garantir apoio incondicional ao professor regente de sala, de modo que ambos estejam dispostos à re(construir) no cotidiano escolar uma educação inclusiva que seja transformadora, significativa e transformadora. Enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem o arteterapeuta deve subsidiar as ações do corpo docente, a partir de uma postura ética no ambiente educacional, além de promover reflexões que forneçam subsídios para que tais ações sejam efetivadas.

Suas ações didático-pedagógicas devem ser delineadas a fim de garantir a eficácia e o alcance dos objetivos traçados para o ano letivo, de modo a superar a lacuna existente entre o planejamento e sua aplicabilidade. Conclui-se que o Arteterapeuta se configura mediador na construção de uma escola de qualidade que atenda a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O sucesso de suas práticas só será efetivado mediante a promoção de um trabalho sistematizado e em equipe.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, 360 p (Coleção Arteterapia).

ANDRADE, L. Q. (1995). Linhas teóricas em arte-terapia. In M. M. M. J. de Carvalho (Org.). **A Arte Cura? Recursos artísticos em psicoterapia** (pp. 39-54). Campinas, SP: Editorial Psy II.

BERNARDO, P. P. **A prática da Arteterapia: correlações entre temas e recursos**. Vol. I: Temas Centrais em Arteterapia. 4. ed. São Paulo: Arterapinna Editorial, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

REIS, A. C. (2011). **A experiência estética sob um olhar fenomenológico**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 63(1), 75-86. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/>

scielo.php?pid=S1809-52672011000100009&script=sci_arttext. Acesso em 10 de junho de 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.