A stylized illustration of a woman's profile in shades of brown. She has voluminous, curly black hair. She is wearing a large gold hoop earring and a necklace of red beaded strands. The background is white.

A LEI 10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Yuri Miguel Macedo
Wagner Antonio Junior
Fabricia Ribeiro Gontijo
José Anderson Bastão Veloso
Alcione Santos de Souza
Patrick Muniz Ataliba
Ricardo Ferreira Vale
(Orgs.)

Yuri Miguel Macedo
Wagner Antonio Junior
Fabricia Ribeiro Gontijo
José Anderson Bastão Veloso
Alcione Santos de Souza
Patrick Muniz Ataliba
Ricardo Ferreira Vale
(Orgs.)

A LEI 10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Yuri Miguel Macedo
Wagner Antonio Junior
Fabricia Ribeiro Gontijo
José Anderson Bastão Veloso
Alcione Santos de Souza
Patrick Muniz Ataliba
Ricardo Ferreira Vale
(Orgs.)

A LEI 10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vitoria, ES
2023



Copyright © 2023 Yuri Miguel Macedo, Wagner Antonio Junior,
Fabricia Ribeiro Gontijo, José Anderson Bastão Veloso, Alcione
Santos de Souza, Patrick Muniz Ataliba & Ricardo Ferreira Vale
(Organizadores)

Todos os direitos reservados

Editor da obra

César Augusto da Silva Azevedo

Arte da capa

Victoria E. S. Mendes

Conselho Editorial:

Adriano Pereira Jardim
Alexsandra dos Santos Oliveira
Eliana Mariel Diez de los Ríos
Eliana Povoas P. Estrela Brito
Elisa Ramalho Ortigão
Elói Martins Senhoras
Kiusam de Oliveira

Lívia Santana e Sant'Anna Vaz
Lúcia Gracia Ferreira Trindade
Maria de Fátima Hanaque
Rita de Cássia V. da Costa
Sílvia Lúcia Lopes Benevides
Sônia Guimarães
Suely Dulce de Castilho

Yuri Miguel Macedo; Wagner Antonio Junior; Fabricia Ribeiro
Gontijo; José Anderson Bastão Veloso; Alcione Santos de Souza;
Patrick Muniz Ataliba; Ricardo Ferreira Vale (Orgs). A LEI
10.639/2003: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 1.ed. /
Vitória: Editora Educação Transversal, 2023, 204 p.

ISBN: 978-65-87634-18-0

DOI: <https://doi.org/10.55470/editora.978-65-87634-18-0>

1. Educação. 2. Ciências Humanas. 3. Sociedade.
I. Título.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores e organizadores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

APRESENTAÇÃO

O presente material dialoga com a Lei nº 10.639/2003 na ocasião dos 20 anos de sua promulgação, com o propósito de avaliar os avanços e perspectivas acerca desse dispositivo histórico para a questão das políticas de ação afirmativa e inclusivas para o ensino da História e cultura da África, africanos e afrodescendentes.

É essencial entender o dispositivo a partir de seu surgimento e das necessidades históricas que levaram à proposição do texto e como o mesmo pode ser utilizado na qualificação dos profissionais de sala de aula, para que compreendamos que essa Lei não se restringe ao espaço da prática pedagógica, ou à mera inserção de

novos conteúdos nos livros didáticos, ela possui caráter social, cultural e de valorização da negritude e do fomento do pertencimento étnico-racial, acima de tudo trabalhando numa perspectiva de educação antirracista.

Também discutimos a Lei nº 10.639/2003 em relação a outros dispositivos relacionados à educação no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros textos que subsidiam as políticas públicas direcionadas às discussões de valorização e integração étnico-raciais.

Em suma, somada à Lei nº 10.639/2003 e às propostas pedagógicas, debates e reflexões dos 20 anos da referida Lei, o presente material objetiva discutir sobre as possibilidades

do fomento a um contexto educacional que privilegie não apenas as perspectivas para a inserção de conhecimentos sobre a de narrativa de uma África não eurocêntrica, mas também a construção de uma sociedade mais justa, que preze pela equidade e oportunidades.

Bruno Oliveira Santos

SUMÁRIO

OS 20 ANOS DA LEI 10639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 13

Alcione Santos de Souza

Paula Roberta S. F. de Jesus

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Luciana da Silva de Araújo

Fabricia Ribeiro Gontijo

Rayssa Cristina Veiga Campos

Ricardo Ferreira Vale

Ana Cláudia de Lima Linhares

Seila Cristina de Oliveira Taver

POSSIBILIDADES NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA CONSTRUÇÃO ÉTNICO-RACIAL37

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Bruno Oliveira Santos

José Anderson Bastão Veloso

Rayssa Cristina Veiga Campos

Ricardo Ferreira Vale

Elizabeth Orofino Lucio

Cátia Cilene Diogo Goulart

**METODOLOGIAS PARA A
APLICAÇÃO DA LEI 10639/200361**

Ricardo Ferreira Vale

Magna Sales Barreto

Cristiane Pereira Lima

Patrícia Pereira N. Queiroz

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
RESULTADO DE HISTÓRICO DE
LUTA85**

Jefferson Florencio Rozendo

Alcione Santos de Souza

Rayra Chrystina Veiga Campos,

Seila Cristina de Oliveira Taver

Ricardo Ferreira Vale

Fabiana Helena da Silva

Giuliano Pablo Almeida Mendonça

Cátia Cilene Diogo Goulart

Ailton Leal Pereira

**A LEI 10.639/2003 E A BASE
NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC).....108**

José Anderson Bastão Veloso

Giuliano Pablo Almeida Mendonça

Creide do N. Silva de Paula Azevedo

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal

Alexssander Gonçalves de Lima

Cátia Cilene Diogo Goulart

Magna Sales Barreto

Ricardo Ferreira Vale

REFLEXÕES SOBRE A OBRA
"EXPERIÊNCIAS ÉTNICO-
CULTURAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES.....129

Luana Laline Rodrigues Delfino

Cristiane Pereira Lima

Estefani Pinto Diogo Resende

Ricardo Ferreira Vale

Reumally Nunes de Oliveira

Cátia Cilene Diogo Goulart

Alexssander Gonçalves de Lima

Magna Sales Barreto

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E AS
DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL À LUZ DA
INTERSECCIONALIDADE ENTRE
RAÇA E GÊNERO 99

Jeferson Luís Lima da Silva

Wagner Antonio Junior

Lívia Barbosa Pacheco Souza

José Anderson Bastão Veloso

Ricardo Ferreira Vale

Patrick Muniz Ataliba

Marcela Mary José da Silva

Samira Borges Ferreira

REFERÊNCIAS193

OS 20 ANOS DA LEI 10639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alcione Santos de Souza

<https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>

Paula Roberta S. F. de Jesus

<https://orcid.org/0000-0002-8402-5293>

Lívia Barbosa Pacheco Souza

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Luciana da Silva de Araújo

<https://orcid.org/0000-0001-9186-1516>

Fabricia Ribeiro Gontijo

<https://orcid.org/0000-0002-5493-5165>

Rayssa Cristina Veiga Campos

<https://orcid.org/0000-0002-4477-2892>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Ana Cláudia de Lima Linhares

<https://orcid.org/0000-0003-4718-4399>

Seila Cristina de Oliveira Taver

<https://orcid.org/0000-0003-4586-4884>



1

INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos sobre a forma como a disciplina história foi ministrada em sala de aula no Brasil, nos deparamos com uma perspectiva predominantemente eurocêntrica e excludente da história africana e indígena, sendo está contada numa narrativa em que tais sociedades, só eram mencionados por ocasião da colonização das terras de América e seu conseqüente e infeliz processo de tráfico e escravização de seres humanos.

¹https://mundonegro.inf.br/wp-content/uploads/2018/05/12736300_1067997513246372_1695066350_n-768x364.jpg

Com o tempo, a antiga metodologia tecnicista que relegou a disciplina história ao rol das “matérias decorativas”, foi sendo substituído por uma nova abordagem, a “nova história”, que preconizava uma nova discussão, propiciando o debate e a crítica sobre o ensino da história nas escolas brasileiras, mas ainda assentada em uma perspectiva eurocêntrica (MATTOS, 2003).

Nesse cenário, há que se estabelecer a priori, uma análise acerca da nomenclatura “escravo”, haja vista, que a mesma sempre foi atrelada a indivíduos em específicas condições de trabalho. Logo, tal nomenclatura não existiria sem o significado do que é o trabalho compulsório e das condições degradantes e desumanizantes para esse tipo de trabalho.

Quando nos referimos, em sala de aula, ao escravo africano, estamos agindo de forma equivocada, já que nenhum é (essência) escravo, mas sim há (estar/ estado) pessoas que foram e são escravizadas. Assim, a nomenclatura “escravo”, além de normalizar um termo errôneo associado a condição desses indivíduos, faz alusão de que a

ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também carregando uma conotação preconceituosa e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da sociedade humana. Ademais, nessa mesma perspectiva, o negro africano se configura como um indivíduo que além de escravo, é submisso e passivo a tal condição (OLIVA, 2003).

Para combater tal mentalidade tão profundamente enraizada social e culturalmente em nossa sociedade, podemos inferir que a aprovação da Lei 10.639, em 2003, foi uma das políticas públicas mais importantes que buscaram olhar para essa demanda curricular por novas abordagens. Neste caso, garantindo a inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica.

Na prática, a Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Como sugestão metodológica, os professores devem destacar na dinâmica de sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados

como sujeitos históricos, valorizando-se esse segmento social, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

O negro passa a ser visto não como elemento secundário que foi inserido no Brasil como mão de obra e hoje soma considerável parcela da população que absorveu a cultura europeia de forma predominante, mas ele é, por excelência segmento basilar de uma sociedade multi-étnica e todos os aspectos dessa adição social devem ser conhecidos, analisados e valorizados como essenciais na formação da nação brasileira.

O avanço nas discussões acerca da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana se ampliaram com a aprovação da Lei 10.639/03, que veio a modificar a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia 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, que serão esmiuçadas nos próximos tópicos (BRASIL, 2003).

A PORQUE A NECESSIDADE DA LEI 10639/2003?



Entender a história do Brasil como o subproduto de um enraizamento sociocultural que não é (nem nunca foi), predominantemente europeu, representa a reinterpretação de séculos de uma história contada por apenas um lado, e como esperado, as dificuldades são tremendas. A repetição, o hábito e o costume formaram não apenas um Brasil que se enxerga como subproduto exclusivo da chegada do europeu nas terras de cá, mas a formação de uma

² LEGENDA: Uma Senhora Brasileira em seu Lar, 1823, Debret, Jean Baptiste. Litografia aquarelada à mão, 16x22 cm. A imagem demonstra a forma servil que o negro foi retratado nas artes e na história, sempre associado ao contexto da condição escrava. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/debret>

proposta pedagógica totalmente voltada a fortalecer essa interpretação.

Mesmo após a empresa colonial, o Brasil se viu imerso em concepções eurocêntricas, haja vista, que a própria ideia de “nação” foi em grande parte exportada dos ideais europeus, isso é tão visível, que até a bandeira nacional, por exemplo, estampa os dizeres “Ordem e Progresso”, que tem como inspiração o positivismo europeu do francês Auguste Comte.

No entanto é relevante afirmar aqui, uma incoerência histórica, que é o fato de que a África sendo um vasto continente que abriga diversas etnias e sociedades, tem no Brasil o país que possui o maior número de pessoas negras fora do continente africano, sendo especialmente formado com a contribuição dessas culturas, e mesmo assim, a contribuição dessa sociedade era até há vinte anos, citada apenas como consequência da ação colonialista do europeu. Não havia menções à África pré conquista Atlântica, nada que dialogasse com a grandeza da religiosi-

dade, cultura, organização social dos grandes reinos e impérios africanos, como também de sua riqueza linguística (SILVA, 1995).

O negro era retratado nos documentos oficiais e nas artes, tal como na arte do francês Jean Baptiste Debret (acima), elemento decorativo inserido nas cenas cotidianos da vida dos brancos, sempre na posição servil e silenciosa da escravidão como essência e não como condição adquirida por um sistema opressor que visava o lucro sobre mercadorias e pessoas, que para tal sistema (o Mercantilismo) eram a mesma coisa (ORIÁ, 1996).

Nesse contexto de exclusão da história Africana e dos Afro-brasileiros das salas de aula, determinou-se que o parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as “Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”, explicitava que a implementação do disposto na Lei Federal 10.639/2003 deveria superar a mera inclusão de conteúdos ou disciplinas específicas no currículo dos estabelecimentos de ensino, oficial e particulares.

Nesse ínterim, a assertiva que embasava a inserção da referida lei, apontava para a urgência de organização de políticas que revertessem o contexto de desigualdades entre brancos e negros na educação, dando protagonismo à um segmento social que nunca pôde ter sua história reconhecida ou minimamente conhecida, não sob a perspectiva de sua própria gente.

Tais políticas públicas de valorização e inclusão deveriam demandar, por medidas educativas, combater a desigualdade e protagonizar o afrodescendente, sua cultura e ancestralidade, sua identidade. Para atingir esse propósito, eram imprescindíveis a compreensão e valorização de suas singularidades históricas, debatendo questões acerca da africanidade e características da cultura afro na formação do povo e sociedade brasileira (Brasil, 2004).

Posteriormente, a Lei 11.645/2008, solidificou mais ainda a lei 10.639/2003, estipulando como obrigatória nas unidades de educação básica brasileiras, para além do ensino de história e cultura afro-brasileira, também, a indígena. A inserção da temática indígena não alterava as

áreas de prioridade no ensino, inferindo que o debate em sala de aula estaria assentado nos aspectos da história e cultura da formação da população brasileira, tendo como base os dois grupos étnicos em questão, até então historicamente ignorados.

Com tal medida, se visava o resgate das contribuições de ambos nas áreas social, cultural, econômica e política, principalmente, mas não totalmente, na construção da história do Brasil. As temáticas destacadas se alternariam sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena e suas contribuições na formação da sociedade nacional, como também na consequente identificação étnica do brasileiro com tais sujeitos sociais (Brasil, 2008).

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/2003



Sendo o Brasil o país mais negro fora do próprio continente africano, ainda esbarra uma série de dificuldades para eliminar o racismo e fomentar ainda mais uma

³ LEGENDA: Professor aplica metodologia adaptada da implementação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira numa escola municipal de Ensino Fundamental, localizada numa comunidade do município de Capistrano, estado do Ceará.

Fonte: NOGUEIRA, Arlindo Pereira. Desafios e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003: Um estudo numa escola pública de Capistrano-Ceará. (Belo Horizonte, online) [online]. 2020, Ano 5, n.17, ISSN 2526-1126. <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/desafios-e-possibilidades-da-implementacao/>

Imagem: <https://rbeducacaobasica.com.br/desafios-e-possibilidades-da-implementacao/>

sociedade com equidade para essa população, que atualmente abrange mais de 50% da totalidade de brasileiros. Uma proposta que veio com a premissa de contribuir para alterar esse quadro, é a Lei 10.639/03, que legitimou como obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas da rede básica.

Partindo desse pressuposto, a legislação, que foi encarada à época um grande avanço não apenas na educação, mas no aspecto social, principalmente pelos movimentos sociais negros e simpatizantes que já se engajavam há bastante tempo pela inserção da temática Negritude na educação, 20 anos depois de sua implementação, ainda enfrenta uma série de obstáculos para se tornar efetivamente aplicada com qualidade e praticidade.

Podemos inferir que a Lei 10.639/03 possui caráter muito positivo, pois temos pouquíssimo conhecimento sobre a história e cultura negra se compararmos, por exemplo, a outras populações imigrantes, ainda mais se nos referirmos à história dos povos africanos pré conquista Atlântica. A Lei se torna então, uma poderosa ferramenta para analisar e finalmente entender que nós temos

uma trajetória riquíssima e plural, cultural e milenar e que também faz parte da cultura brasileira de forma indissociável e, logo, basilar e imprescindível de compor o currículo do ensino básico das escolas brasileiras.

Existem barreiras para que a mesma seja de fato eficaz, como preconizado há 20 anos. Um dos pontos cruciais para essa efetivação, é que desde o início ainda existe uma carência considerável de pesquisadores que tivessem um olhar mais próximo acerca dessa temática, mesmo com a abertura de qualificações e cursos sobre História e cultura Africana e Afro-brasileira, ainda existe insuficiência no número de profissionais qualificados para atuar nesse segmento.

Tais pesquisadores iriam colaborar em diversificar as discussões e formar os novos professores, que seriam a nova geração da Lei. Doravante, como já mencionado acima, neste mesmo recorte de tempo, houve um êxodo em iniciativas de ações afirmativas em universidades públicas, o que gerou a entrada de muitos alunos negros que passaram a suprir essa lacuna e desenvolver novos

conhecimentos em relação à história e cultura afro-brasileira, dando à questão um cunho de propriedade e pertencimento étnico de uma nova geração de especialistas, porém, ainda insuficiente.

Contudo, a produção acadêmica e pedagógica acelerou a questão também e com uma considerável diversidade de teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso acumulados nos últimos 20 anos, ainda precisamos de mais profissionais que possam se dedicar a esta área do conhecimento, como verificado em outros países, para estatuir uma carreira docente focada na otimização e amplificação da temática.

Ademais, os debates e embates políticos são constantes acerca da temática, tal fato se observa agora com o novo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em análise, o que notamos é o discreto silenciamento da aplicação efetiva da lei. Algumas escolas entendem, obedecendo ao seu regimento interno, ou a seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que não precisam mais falar sobre o tema, que não possuem obrigação, ou que o mesmo simplesmente não se enquadra à proposta

pedagógica da instituição de ensino. E isso nos leva a conjecturar, o quanto temos presente no Brasil uma sociedade racista, discriminadora, que não consegue ver todos os grupos em termos de igualdade.

As dificuldades que impedem que a aplicabilidade efetiva da Lei chegue ao espaço das salas de aula brasileiras, também esbarra nas diretrizes da compreensão da diversidade étnico e racial que preconizam a desconstrução do mito da Democracia Racial (PEREIRA, 2012), a análise crítica que a sociedade brasileira estabeleceu acerca dos povos de origem negra ou outras minorias sociais, além da carência de material didático específico e aplicação do método de ensino de história nas escolas, assim como a inclusão de políticas públicas afirmativas acerca desse segmento social (SILVA, 2003).

A LEI 10639/2003 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



A educação brasileira no cenário recente vem se adaptando na direção de várias transformações, tornando-se um processo extenso e trabalhoso, mas acima de tudo, desafiador para os professores que corroboram com a equidade no ensino na educação básica e na recuperação da historicidade de segmentos sociais processualmente excluídos das páginas dos livros de história, e

⁴ LEGENDA: Ministra da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República proferindo aula inaugural da Pós-Graduação, que foi dirigida aos docentes e pós-graduandos da Faculdade de Educação, em 24 de agosto de 2015, em pauta, a Formação de Professores: desafios da Lei 10.639/03.

FONTE: <https://www4.fe.usp.br/formacao-de-professores-desafios-da-lei-10-63903>

consequentemente dos debates em sala de aula. Concomitantemente, em acordo com a LDB e posteriormente com a adoção da Lei 10639/2003, a formação continuada dos profissionais da educação possui uma dupla preocupação: a qualidade da escolarização destinada ao aluno visando à qualidade na aprendizagem escolar, e por consequência também a postura do profissional docente e sua articulação aos novos métodos de trabalho, cada vez mais exigentes na sociedade globalizada e que agrega de forma contumaz novas discussões ligadas às mudanças constantemente observadas.

Com base nesse cenário a capacitação docente propõe frequentes adaptações com o intuito de otimizar o processo de ensino aprendizagem, na contemporaneidade as infinitas atividades desenvolvidas pelo professor, estipulam que o grau de qualificação desse profissional é capaz de interferir em qualquer ofício, ademais a educação pela capacidade de construir novos conceitos que possam arrolar a diversidade cultural em um país, e principalmente trabalhar na revisão da problemática relacionada à situação social de muitos alunos.

Corroborando essa perspectiva, Pimenta (2006) propõe o que com isso, institui-se uma concepção de formação centrada na perspectiva de escola como unidade básica da transformação educativa. Ao diagnosticar o papel transformador da escola, a interação do professor é imprescindível para ofertar experiências significativas ao aluno, haja vista, que a escola enquanto instituição, salvaguarda as condições para alcançar a qualidade e a equidade na educação, que vem sendo motivada pelo processo de mudanças que marcham junto com a sociedade.

Essa inquietação na apropriação de novos conhecimentos que subsidie ao professor experimentar a práxis educacional ao incluir a adoção de novas metodologias, e simultaneamente reconstruir novas ideologias que englobam o espaço escolar como referência de inclusão dos novos valores, perspectivas e ensinamentos que devem estar conectadas em todo momento da vivência dento e fora da sala de aula. Ao perceber, que a escola constitui papel essencial para o desenvolvimento humano e consequentemente, social, o conhecimento formal ofertado

pela escola oferece nova perspectiva da realidade vivenciada pelos professores, expandindo não apenas a vivência, mas também o conhecimento de forma holística. As mudanças na sociedade atual propiciam as condições favoráveis para o florescimento de uma nova safra de professores mais reflexivos quanto aos programas de formação continuada, mais abertos à novos diálogos e propostas transformadoras (GOMES, 2003).

Dessa forma, entende-se que, o conhecimento passado às novas gerações é sem dúvida elemento que impulsiona a busca por diferentes propostas, frente aos conflitos que possa decorrer da vivência nesses espaços, favorecendo que o professor estabeleça um diálogo com essa nova realidade em construção, desse modo, o professor personificado como mediador deve empregar seus saberes e experiência como ofício de uma aprendizagem significativa.

Doravante, mesmo concordando que a escola brasileira possa, ao menos parcialmente, incorporar um papel que edifica e transforma, é vital, primeiramente, diagnos-

ticar e analisar as nuances nas quais se apresenta e os limites com os quais trabalha a totalidade da estrutura escolar, para que possam atuar conjuntamente no sentido de fomentar uma ação radicalmente desafiadora e que elenque novos protagonismos.

Essa formação e capacitação continuada dos professores pretende prioritariamente, qualificar profissionais comprometidos com a nova perspectiva social, inclusiva e de reparação histórica, por essa razão, desenvolver conteúdos focados na temática da Lei 10.639/03, e no reconhecimento e valorização da cultura Africana e afro-brasileira é uma forma de intervenção positiva em todos os campos do saber intelectual. Sendo dentro da área da Educação uma das mais relevantes ações afirmativas, pois dialoga também com a reformulação das mentalidades e construção de uma memória coletiva que resgate histórias silenciadas de sujeitos sociais que foram deliberadamente ocultados das páginas dos livros de história.

Podemos entender que, à medida que surgem novos avanços de caráter social, é necessária a formação docente de qualidade frente a tais mudanças (MERCADO,

1999). Corroborando essa perspectiva, a educação deve estar aberta e flexível ao reconhecimento das novas abordagens metodológicas, não obstante, porque o embate de cunho étnico-racial brasileiro, pretende primeiramente superar as disparidades existentes nos espaços escolares para atingir uma mudança significativa, sendo assim, um trabalho árduo e paulatino.

Leia-se, que ao ressaltar a aplicabilidade da lei 10.639/03 no avanço educacional brasileiro, é importante lembrar que a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura da África e do Brasil no Ensino Fundamental I e II, em escolas públicas e privadas desde o início da vida estudantil do aluno, potencializa o entendimento do contexto histórico, social, político e cultural no qual assentou-se a historicidade dessa sociedade, essencialmente, entendendo o negro como sujeito histórico pré colonialismo, existindo como indivíduo e sociedade, externo ao processo de escravização, e assim conseqüentemente, superando as exigências que ocorre na sociedade de objetivar ou secundarizar o negro e sua história.

É notório que a cultura afro carrega singularidades marcantes, e em todos os momentos históricos se destacam e se diferenciam das demais culturas, reformulando e ressignificando uma nova relação sociocultural. Na atualidade a cultura estreitada pela globalização, exige cada vez mais do profissional da educação, ao planejar e executar suas metodologias, sendo a implementação da lei 10.639/03 a ferramenta que os impulsiona a trabalharem a cultura africana com o intuito de angariar o respeito pela diversidade na tentativa de minar a ignorância racial e conseqüentemente ampliar a qualidade do ensino, tornando-o múltiplo e reproduzido por novas interpretações (BRASIL, 2006).

Nesse ínterim, o termo “Cultura globalizada” dialoga como uma leitura cultural que exige um novo nível de contextualização de todas as múltiplas culturas locais, dentro delas, sendo a africana, exponencialmente plural. Para compreender e absorver tais heterogeneidades culturais existentes em um determinado país, pressupõe-se que os professores possam orientar e preparar os alunos sobre novos conceitos que tornar-se-ão basilares na valorização

dessas culturas, para assim construir uma sociedade menos excludente às novas realidades antes ignoradas como desimportantes, trazendo compreensão, clareza e um novo paradigma ao que foi atribuído no imaginário da população brasileira durante o processo de dominação, enraizando pois, uma releitura significativa da África, e conseqüentemente do Brasil e do próprio brasileiro, que por excelência é o próprio aluno a quem se ensina (BRASIL, 2005).

POSSIBILIDADES NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA CONSTRUÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Lívia Barbosa Pacheco Souza

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

Bruno Oliveira Santos

<https://orcid.org/0000-0002-1898-8630>

José Anderson Bastão Veloso

<https://orcid.org/0000-0001-9330-5177>

Rayssa Cristina Veiga Campos

<https://orcid.org/0000-0002-4477-2892>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Elizabeth Orofino Lucio

<https://orcid.org/0000-0002-3446-5530>

Cátia Cilene Diogo Goulart

<https://orcid.org/0000-0002-2965-5866>



A literatura sempre atuou como importante ferramenta da educação, auxiliando de forma direta na reprodução dos conteúdos didáticos das matrizes curriculares, e de forma indireta na literatura paradidática ou na utilização de material direcionado especialmente ao público in-

⁵ LEGENDA: Cultura afro-brasileira debatida em sala de aula. Imagem: Reprodução do kit 'A Cor da Cultura. FONTE: <https://www.pordentrodaafrica.com/educacao/a-lei-10-639-e-o-racismo-no-brasil-em-2018>

fanto-juvenil, empregando uma linguagem lúdica no direcionamento de temas relevantes da sociedade, cultura e identidade.

Trabalhando nessa linha de pensamento, no atual contexto da educação brasileira podemos estabelecer as relações entre literatura infantil e juvenil aos processos de formação e maturação de identidade associados às relações étnico-raciais, como resultado da oficialização da Lei 10.639/03 que assinalou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica do país, e sua consequente adoção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do Ensino Básico, em julho de 2004.

Podemos assim, inferir que atualmente já encontramos na produção literária infanto-juvenil brasileira uma constante e significativa produção acadêmica relacionada à duplicidade relações raciais e educação (MUNANGA, 2001), dialoga, pois, com um segmento de construção literária que se define e aplica-se em todas as classificações

de educação. Doravante, a relevância dessa assertiva deve-se principalmente no que tange aos indivíduos afro-brasileiros ignorados processualmente da escrita da história e dos muitos dos direitos privilegiados aos outros grupos sociais, em detrimento de seus verdadeiros protagonistas.

No entanto continua havendo um afastamento entre os atuais dispositivos legais, onde algumas produções acadêmicas voltadas à valorização do indivíduo afro-brasileiro e na conseqüente edificação de uma sociedade mais justa e equitativa e as reais práticas educativas e pedagógicas que ocorrem atualmente nas escolas brasileiras de educação básica, é urgente assim, estabelecer o estreitamento entre teoria e prática pedagógica (FONSECA, 2003).

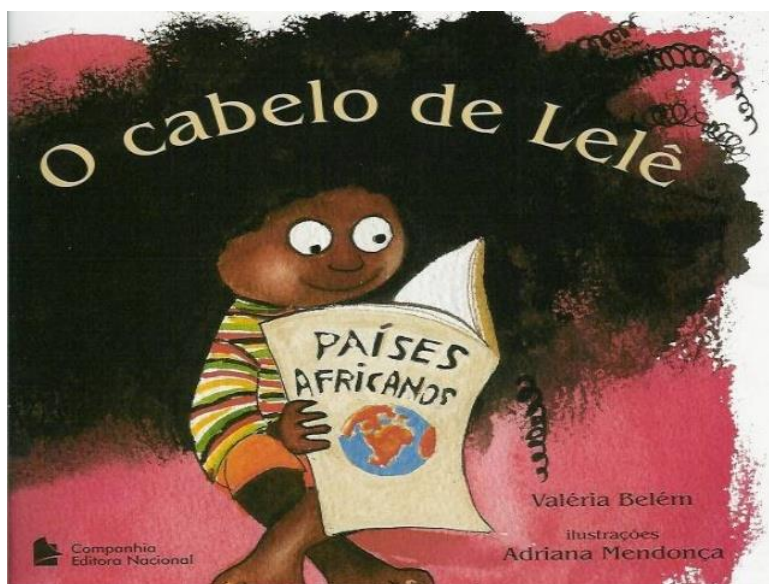
É de extrema relevância para o melhoramento da educação brasileira, e conseqüentemente do fortalecimento de ações afirmativas para edificar as bases de uma sociedade mais inclusiva que a partir do instante que o espaço escolar passe a tratar cientificamente da história da África (enquanto continente, em toda a sua multiplicidade

sociocultural), desde a brutal captura e comercialização de seus indivíduos para a condição escrava no Brasil; dos meandros ideológicos de construção das categorias de raça e cor que são a base da prática contumaz do racismo ainda vigente nesse país, assim como das estruturas mentais que circundam o imaginário popular do povo brasileiro, a educação nesse país será, na prática, um cenário onde é dramatizada a performance de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (COSTA, 2008).

Para discutir essa urgência em transformar a mentalidade acerca de al resgate histórico e usando como impulso a Lei 10.639/03, destacamos a ferramenta educacional da literatura Infanto-juvenil associada aos processos de construção da identidade étnico-racial dos afro-brasileiros, notadamente daqueles nas salas de aula da educação básica. A literatura infantil é por excelência, um espaço heterogêneo, agregador de diversificadas leituras e perspectivas analíticas, *lócus* beneficiado pelo fomento e reprodução do mundo sensível e, conseqüentemente,

motriz que pode favorecer para a exaltação ou secundarização dos indivíduos, grupos, narrativas, identidades e ideologias ali representadas, sendo responsável por fornecer aos mais jovens as condições para a formação de uma mentalidade que pode ser inclusiva, se aplicada de forma qualitativa em sala de aula e também fora dela (ARAÚJO, 2018).

ADAPTAÇÃO DA LITERATURA INFANTO JUVENIL SOB A LEI 10639/2003



LEGENDA: Em destaque o livro “O Cabelo de Lelê” (2012), de Valéria Belém, que conta a história da linda garotinha negra que não aceitava seus cabelos cheios de cachinhos, até conhecer a história dos lindos cabelos das mulheres do continente africano. O livro aborda temática como ancestralidade, pertencimento étnico e autoestima. IMAGEM: <https://atividadespedagogicas.net/wp-content/uploads/2018/07/LIVRO-O-CABELO-DE-LELE-PARA-IMPRIMIR.jpg>

O livro infanto-juvenil destacado na imagem acima, carrega o tipo de ressignificação acerca da África e dos Afro-brasileiros na qual a Lei 10.639/03 se assenta de forma mais essencial, que é a desmistificação de que o Afro e tudo a ele relacionado, é feio, inferior, errado e diferente, sendo, portanto, necessário ser modificado estruturalmente para encaixar-se à uma sociedade branca e excludente que os continuará desprezando mesmo com tais adaptações (GOUVÊA, 2005). O livro de Valéria Belém, trata de cabelo, autoestima e padronização estética, e numa sociedade em que os padrões externos são cada vez mais exigentes e imputados tão cedo aos jovens, essa literatura mostra o quão é necessária na escola e fora dela (DADIE, 2013)

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, as escolas e os profissionais da educação, são desafiadas continuamente a agregar nos currículos e prática docente um novo olhar acerca do espaço da África, sua sociedade e afro-descendentes na história da humanidade que não seja o da secundarização ou anulação historiográfica e também sobre o protagonismo desses indivíduos na estruturação do Brasil, que não carregue o estigma do processo de escravização.

Essa releitura historiográfica e a consequente reconstrução sociocultural resultante desse processo, não atingem apenas a perspectiva das matrizes curriculares, estão além do espaço escolar, quando pretendem uma mobilização de subjetividades e uma desmistificação de construtos eurocêntricos absorvidos no decorrer da vida de todos nós, desde a etapa mais básica da educação, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como um subproduto disso, a literatura também passou por esse processo de reestruturação, pretendendo assim se afastar cada vez mais do estereótipo que

foi construído no imaginário popular do negro como objeto, como um estereótipo do “feio”, “sujo”, “criminoso” ou “burro”, coisificado em algo onde o racismo se assentou e encontrou terreno fértil para sua propagação (HERNANDEZ, 2008).

Sendo assim, a literatura infanto-juvenil tida como um campo de produção cultural muitas vezes alicerçada no lúdico, que outrora não descrevia o real, mas dialogava com representações, agora assume um caráter que ainda é lúdico mas dialoga diretamente com o real, e na perspectiva do étnico-racial, destacando, pois, protagonistas afro-brasileiros e/ou façam releituras dos contos africanos em suas narrativas. Exalta-se assim, o negro e o orgulho de sê-lo, a África em sua multiplicidade sociocultural e extrema relevância histórica até chegar à identificação individual e coletiva, que culminará no pertencimento étnico-racial.

Há com isso a necessidade em perceber e conhecer como essa literatura trabalha com o debate das diferenças culturais e de identidade, quais as concepções que são desenvolvidas nesse trajeto, se estão fomentando ou

não a identificação e conseqüente empoderamento dos indivíduos afro-brasileiros e se promovem com esse movimento, o diálogo entre culturas distintas, ou se buscam somente reforçar e exaltar os indivíduos e grupos afro-brasileiros e as culturas de matriz africana não aprofundando suas conexões e relacionamentos com os demais grupos sociais, pois a perspectiva é em favor da interação e diálogo e não do isolacionismo (EVARISTO, 2007).

É relevante destacar que em tese, compreendemos que as diferenças são sempre produtos socialmente estabelecidos, e nesse contexto, aquelas que nos têm movimentado são as que se embatem e disputam as relações de poder que as hierarquizam em posições subalternas, ou em posição sequer mencionável, dessa maneira rompemos com uma perspectiva demasiado estreita e essencialista da diferença cultural, na qual a perspectiva que mascara as normas etnocêntricas serve somente ao propósito de conter tais diferenças historicamente aceitas.

LITERATURA INFANTO JUVENIL QUE EXALTA A AFRICANIDADE NO BRASIL HOJE



A premissa de mestiçagem no Brasil está intrinsecamente associada as questões étnicas que alicerçam a mentalidade da formação étnico-racial do Brasil e consequente dos brasileiros, como indivíduos e nação. Nosso

⁶ LEGENDA: O crescimento da divulgação da literatura que exalta a africanidade, tem estado em evidência com grande atuação do público mais jovem, a exemplo disso, na imagem temos as irmãs gêmeas Helena e Eduarda Ferreira possuem um canal no YouTube com dicas de livros. Foto: Reprodução/Instagram. FONTE: https://crb8.org.br/oldsite/wp-content/uploads/2019/11/69801197_2561789550534706_7782394248300593152_o.jpg

país, ainda é visto internacionalmente por essa dita democracia Racial, que seria representada pela coexistência pacífica entre negros e brancos e os consequentes mestiços dessa produção social. Todavia, essa imagem de homogeneização é uma inverdade, cuja a função pressupões esconder a prática cruel do branqueamento da população, em vigor desde os idos do período colonial, culminando num desaparecimento físico, simbólico e cultural do negro dentro da sociedade (JÚNIOR, 2003).

Tal processo de anulação sociocultural atingiu seu clímax na política de branqueamento preconizada por teóricos, pensadores e políticos brasileiros, com a finalidade de promover a “excelência” do país ao elevá-lo a ascender no cenário mundial a partir do clareamento de sua população, já que a miscigenação inter-racial figurava como depreciativa na formação de uma sociedade, embasada nas teorias racistas do imperialismo do século XIX do Darwinismo Social, e tantas outras ideologias excludentes e depreciativas que a antecederam.

Nesse cenário desfavorável, mesmo separados por séculos ancestrais no colonialismo, nos propomos a perscrutar e compreender as interferências da miscigenação na identificação de crianças negras e na consequente relevância de representatividades, durante o período que consiste na educação básica, para a construção de autoestima, pois é nessa fase da educação infantil, que desenvolver-se-ão no indivíduo as noções mais primárias de identidade, aproximação cultural, pertencimento étnico-racial que irão reverberar pela vida afora dessa criança, sendo basilar para determinar quem esse indivíduo será e qual será sua atuação como cidadão para si e para os outros.

Existe uma carência histórica que peca ao negligenciar a apresentação de papéis de caráter positivo e representativo do negro na sociedade, e essa falta é sentida nos mais diferentes segmentos e meios de comunicação, seja oral ou escrita (revistas, livros, teatro, música, novelas entre outros). Essas representações por vezes incipientes e por tantas vezes carregadas de estereótipos (a negra em-

pegada doméstica) e muitas vezes de negatividade (o negro traficante), acabam solidificando ainda mais massivamente os arquétipos sobre a pessoa do negro, ou sobre os mesmos como grupo social (ARAÚJO, 2000).

Em alguns recortes os poucos negros apresentados seguem um padrão único que não representa grande parte da população negra, sendo uma forma de incluir características que fogem às características próprias da negritude, dessa forma acabam enfatizando o negro de pele clara e de traços europeus, sendo priorizado em diversos contextos, o negro que mais se assemelha ao branco tanto nas vestes, na aparência (notadamente os cabelos femininos), adereços, religiosidade, falas e todas as singularidades que enquadram o indivíduo em determinado comportamento aceitável (FANON, 2008).

Analisando mais profundamente a literatura correlata, é perceptível que desde a empresa colonial o negro os afrodescendentes ocupam os espaços que margeiam a sociedade e ainda são rechaçados por sistema que prioriza a meritocracia que vem a fortalecer ainda mais sistematicamente, a manutenção dos espaços privilegiados na

sociedade, na qual o negro e os afrodescendentes não conseguem chegar. Em diversas ocasiões, se assevera que as pessoas superam as adversidades por seus méritos e esforços o que possibilita o discurso da romantização do sofrimento como elemento que leva à superação e ao sucesso, ignorando qualquer efeito de uma sociedade racista, e responsabilizando a própria pessoa negra e seus pares por seus insucessos, o que promove ainda mais sofrimento psíquico no indivíduo e a sensação de não adequação que só reforça a segregação (SCHUCMAN, 2014).

Nessa constante que propomos para a exaltação, valorização e conscientização do que é a cultura, história e forte contribuição da África, do Negro e dos Afrodescendentes para a sociedade brasileira, podemos citar os trabalhos de alguns escritores contemporâneos que vem se destacando nesse contexto, Heloisa Pires Lima (2010), Rogério Andrade Barbosa (2006), Sônia Rosa (2009) se dedicam e atuam decisivamente no sentido de somar na elaboração de um acervo literário infanto-juvenil significativo, que engloba a temática étnico-racial com o propósito

de derrubar tais estereótipos depreciativos e condicionantes, tendo por base a Lei 10.639/03 que abriu as portas para essa ressignificação.

Ao analisarmos a contribuição extraordinária de Heloisa Pires Lima, que possui formação nas áreas da psicologia e da antropologia trabalhando nas áreas limítrofes entre a história e a antropologia, nota-se que a produção bibliográfica da escritora dialoga com a especificidade do debate acerca das representações culturais, com destaque para relatos de viagem e obras de arte, sendo seu recorte histórico o do século XIX.

Ademais, ao diagnosticar a insuficiência ou inadequação de personagens negros no universo da literatura brasileira, passa a empreender detalhada pesquisa sobre o tema, sobretudo descobrir quem são esses personagens históricos ocultos e, posteriormente, passa ao processo de criação de seus próprios personagens. Para além disso, atua na coordenação de uma casa editorial do Rio de Janeiro, onde encabeça a organização de uma coleção de títulos infanto-juvenis, todos protagonizados por personagens afrodescendentes, possui também publicações

reconhecidas e premiadas todas elas exaltando a África e a negritude, sendo algumas destas, como “Histórias de Preta” adotadas por escolas públicas e particulares.⁷

Já a contribuição de Rogério Andrade Barbosa é extensa e igualmente premiada, ele que é escritor, palestrante, contador de histórias, professor de Literatura Africana (pós-graduação - UCM/RJ) e ex-voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau, graduado em Letras na UFF (RJ) e fez Pós-Graduação em Literatura Infantil Brasileira na UFRJ, atua ativamente trabalha na área de literatura Afro-brasileira e programas de incentivo à leitura, notadamente daquela que exalta o resgate da história do continente Africano.

O escritor possui 30 anos de atividade literária, materializada em mais de 100 livros publicados, alguns destes traduzidos para o inglês, espanhol e alemão, é ganhador de diversos prêmios, incluindo o Prêmio da Academia Brasileira de Letras de Literatura Infanto-juvenil, Rio de Janeiro, em 2005. Dentre as preciosidades de sua produção

⁷ Dados: <http://www.lettras.ufmg.br/literafo>

bibliográfica, destacam-se as obras Danite e o leão: um conto das montanhas da Etiópia, Histórias africanas para contar e recontar, Contos de amor dos cinco continentes, Beijados pelo sol e A orelha vai à escola todos os dias: provérbios africanos para ler e refletir.⁸

A Sônia Rosa é professora, contadora de histórias, orientadora educacional e escritora, atuando na rede pública municipal do Rio de Janeiro há mais de vinte anos, ela publica no ano de 1995 seu primeiro livro “1995 O Menino Nito”, como especialista em Leitura, vem atuando em parceria com a Casa da Leitura no aprofundamento das discussões literárias acerca de sua monografia sobre “África-Brasil: Laços e Diferenças”, onde aprofundou seus trabalhos acerca da temática afro-brasileira, que sempre estiveram presentes, porém excluídos ou secundarizados na literatura brasileira. Estudar essa diversidade, compreender a riqueza desses estudos e colocá-los dentro do texto infantil, têm sido a motriz da escritora, que em seus

⁸ Dados: <https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/>

livros, sempre contempla a bela diversidade afro-brasileira.

Também são de autoria da escritora, os livros infanto-juvenis *Capoeira*, *Maracatu*, *Jongo*, *O Tabuleiro da baiana*, *Palmas e Vaias*, *Feijoada*, *Quaacucarndo escrava*. Esperança Garcia escreveu uma carta, *Zum Zum Zumbiiii*, *O Dragão do Mar*, *Antônia quer brincar*, *Antônia quer passear*, *Antônia quer dormir*. Nessa extensa obra literária, a autora se utiliza na linguagem leve e ricamente ilustrada da literatura infanto-juvenil, para nos apresentar e valorizar seus próprios personagens e resgatar alguns personagens da história do Brasil, que devido ao racismo estrutural ficaram de fora das páginas dos livros de história (JOVINO, 2006), tais como a mulher negra que foi escravizada Esperança Garcia, que escreveu uma carta em 1770, endereçada ao governador da capitania do Piauí, para denunciar as atrocidades sofridas por ela e suas companheiras e filhos em uma fazenda algodoeira, na região próxima a Oeiras, a 300 quilômetros da futura capital, Teresina. Também pelas mãos da autora, conhecemos a história de Francisco José do Nascimento, o *Dragão do Mar*, que foi

um jangadeiro que trabalhava no porto de Fortaleza, sendo indivíduo de grande importância na luta abolicionista na região, foi o Dragão do Mar quem liderou a última de quatro greves que os trabalhadores do porto realizaram em 1881, pois os mesmos se negavam veementemente a realizar o transporte de negros escravizados que seriam embarcados para outras províncias.⁹

Ao analisar a obra desses três escritores, altamente ativos na atualidade literária brasileira, nos dá a perspectiva de melhoramento e avanços em direção à uma educação mais inclusiva e que releia, resgate e valorize a história da africanidade como um todo: na perspectiva de lugar, entendendo a grandeza e relevância da África muito além das relações Atlânticas; na perspectiva de sociedade, para entender a África como um *lócus* que possuía a infraestrutura de grandes impérios, sociedades organizadas e economia autossuficiente, assim como militarismo

⁹ Dados: <http://www.soniarosa.net/>

organizado, e principalmente na perspectiva do indivíduo, onde o Negro existe como sujeito social e não como produto do processo de escravização.

O negro é, pois, possuidor de identidade, história, singularidades, linguística, religiosidade, ciência, trabalho, estética, comportamento e todas as demais características que moldam um indivíduo e conseqüentemente, um grupo social. O que lhes foi roubado, foi o direito de continuar existindo como sujeitos sociais autônomos após o sequestro para as terras de América, esse é o resgate histórico que preconizamos e que esperamos que a literatura infanto-juvenil nos ajude a mostrar tal história às novas gerações.

Pretende-se enquanto perspectiva metodológica, a priori, trabalhar a possibilidade de a criança (no caso, a criança afro ou afrodescendente) se reconhecer como negra, pois muitas das vezes ela sequer sabe de sua identidade, e no caso das demais crianças, enxergar a diferença no outro e entendê-la como diversidade a ser conhecida e não ignorada, pois a criança afrodescendente vive uma repetição de eventos em que a negritude é vista e sentida

com um valor negativo, e assim, não consegue ou teme identificar-se. Consequentemente, pretende-se é atuar no que significa ser negro para esses alunos, e o que significa ver seu colega como negro, como elemento relevante da sociedade. A culminância será quando pudermos trazer informações para que eles possam firmar lugares na sociedade e ressignificarem suas próprias negritudes, possibilitando a transformação das experiências negativas pelas prazerosas, fazendo também que tal desconstrução se aplique aos outros, na anulação das coisas negativas que os mesmos viram, ouviram e internalizaram sobre negritude (SOUSA, 2001).

No entanto, vale destacar que não basta a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros (as), ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins, é necessário fazer mais, ir além. Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda se

faz necessário, nano atual contexto da educação brasileira, redobramos nossos esforços em relação às produções nesse enfoque, pois, em consequência da lei 10.639/03.

Entende-se assim que a tendência de mercado é que haja investimento no segmento editorial, fomentando publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a referida lei, novamente aqui se faz urgente, a formação de cada vez mais profissionais qualificados e atuantes na linha de frente das discussões sobre o resgate e valorização da História da África, africanos e Afrodescendentes (OLIVEIRA, 2008).

METODOLOGIAS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Magna Sales Barreto

<https://orcid.org/0000-0003-1908-9626>

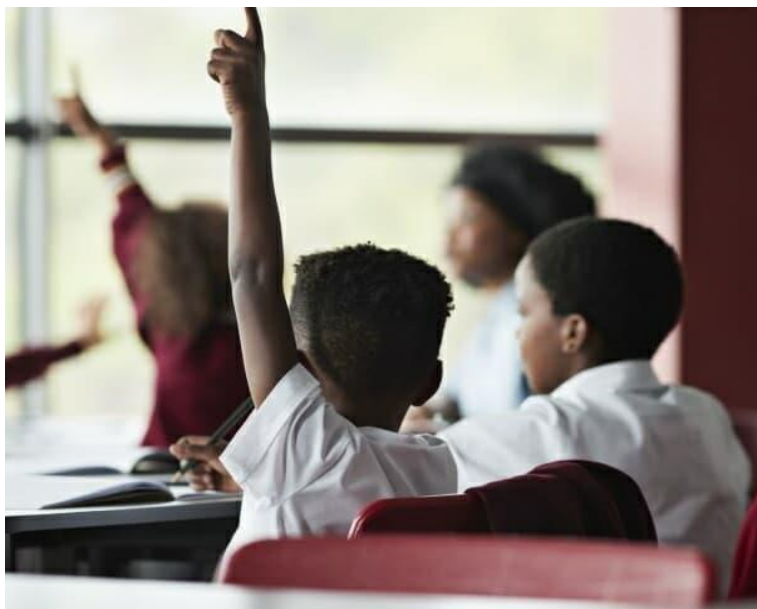
Cristiane Pereira Lima

<https://orcid.org/0000-0001-8370-6575>

Patrícia Pereira N. Queiroz

<https://orcid.org/0000-0001-9047-918X>

INTRODUÇÃO



LEGENDA: A sala de aula. Como relacionar a Lei 10.639/2003, de forma prática dentro da prática docente? Quais caminhos percorrer para transformar o discurso da Lei, em práxis? FOTO: Getty/ Reuters/ PRBK. FONTE: <https://www.geledes.org.br/na-escola-dos-meus-filhos-nao-tem-negro-nas-salas-de-aula/>

Existem muitas maneiras de pesquisar, ensinar e aprender sobre história, múltiplas formas de fazer o aluno absorver o conteúdo, vivenciá-lo, sentir o significado que

o mesmo pode trazer para sua vida dentro e fora de sala de aula. Cada fonte de informação traz suas peculiaridades, e todas as análises históricas exigem olhares atentos e críticos, já que há diferentes formas de interpretação e escrita sobre o passado e como este pode se conectar com o presente, e conseqüentemente com o futuro que está em construção. Entretanto, na busca por conhecimento e nas diversas formas de transmiti-lo, devemos aproveitar as muitas possibilidades de fontes, que de acordo com as interrogações e leituras empreendidas serão válidas para aplicação de metodologias inovadoras e prazerosas para o ensino de história (GEVEHR & ALVES, 2016).

Nesse ínterim, o ensino da História e Cultura da África, dos africanos e Afrodescendentes amparada sob a Lei 10639/2003 nos traz desafios de como atingir esse objetivo, de como empreender uma jornada pedagógica que se embase em recursos metodológicos que possam ser agentes instrumentalizadores de uma educação lúcida, significativa e transformadora não apenas para cumprimento de matrizes curriculares, mas para a formação

de cidadãos coerentes e despidos dos horrores do racismo estrutural que tem acompanhado a história do Brasil, e é nessa premissa, que usar a Lei 10639/2003 na forma de metodologias diferenciadas, será a ferramenta para e estimular reflexões e formar uma nova mentalidade de inclusão e respeito à diversidade.

É essencial para os professores pensar em estratégias pedagógicas que favoreçam que os alunos critiquem suas posturas preconceituosas e etnocêntricas, que possam fazer com que se observem, se analisem, se modifiquem, entendendo que a transformação a partir do conhecimento legitima a história dos excluídos e harmoniza as relações sociais conflitantes (GOMES, 2013).

Cabe ao professor estará atento às novas metodologias, leituras e práticas docentes que possam angariar conhecimento e fomentar e desenvolver vivências pedagógicas que permitam aos alunos de todas as etnias ter acesso a diversidade cultural brasileira, ademais, para nunca ignorar o fato de o Brasil é múltiplo e que a proposta do estudo da história e da cultura africana e afrodescendente no Brasil, não tem o pressuposto de estabelecer

uma sociedade polarizada entre negros e brancos, mas favorecer a perspectiva de que todos se respeitem, se conheçam e interajam sem preconceitos ou discriminação valorizando o que cada etnia contribuiu para a formação da cultura deste país, entendendo que na diferença presente no outro, também consta a gênese do que somos, de quem somos e do que podemos nos tornar se todos contribuírem ainda mais no cotidiano para o fortalecimento sociocultural da nação (AGUIAR, 2010).

Entenda-se que nesse cotidiano, se inclui a escola e as relações que os alunos enraízam entre si e com o corpo docente e conseqüentemente com toda a comunidade escolar, devemos, pois, estar atentos em teoria e prática para debater o racismo e combatê-lo nas suas bases, revertendo-o em cada oportunidade que se apresentar. As ações praticadas dentro da escola devem facilitar assim, que os alunos conheçam a cultura negra não de modo superficial ou resumido, mas de forma profunda e frequente, deve ser ressaltado continuamente que brancos, pardos, negros e outras etnias têm as mesmas possibilidades de aprendizagem, que a diversidade cultural e

racial do Brasil é uma das nossas características mais marcantes, que o problema nunca foi sobre capacidade, mas sim sobre oportunidade (COQUEIRO, 2013).

O DESAFIO EM CONCILIAR TEORIA E PRÁTICA EM SALA DE AULA



LEGENDA: Bonecos elaborados pelos participantes do curso de formação de professores Teatro de Bonecos e Educação Étnico-racial: a pedagogia do Boneco na implementação da lei 10.639/03 ministrado pelo autor em São Luís, Maranhão em 2016. FOTO: Gleydson de Castro.

FONTE: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTkSwzzTxqVKoyKpPxoME9eHFEJ8ktM-Rhoo3u8OMrK7Ah_wNkE_OvJjp-cHPRMH2aLvOy8&usqp=CAU¹⁰

¹⁰ In: OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. Abayomi e Casemiro Coco, bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 045-067, 2019. DOI: 10.5965/2595034701202019045. Disponível em:

O desafio de conectar o conteúdo pensado sob a perspectiva da Lei 10.639, se mostra ainda mais desafiador quando falamos na perspectiva de como fazer com que o mesmo seja aplicado de fato na sala de aula, de forma contumaz e qualitativa para que possa atingir o aluno de forma significativa, para que as premissas defendidas aqui possam de fato ser atingidas.

Os desafios consistem em como fazer com que tal conteúdo se encaixe na perspectiva metodológica que pode vir a ser pensada por cada professor dentro do ensino de história e geografia sendo que tais dificuldades esbarram em falta de material, ou de como adaptar esse material numa dinâmica de ensino aprendizagem que possa ser ao mesmo tempo atraente para os alunos e que atinja as perspectivas esperadas pela Lei 10.639/2003 e ainda mais além, pois os pressupostos defendidos se estendem para além do espaço da sala de aula.

<https://periodicos.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019045> Acesso em: 27 de janeiro, 2023, às 02h45.

Nesse contexto podemos notar que um dos objetivos da Lei 10639/2003 é a valorização e o conhecimento mútuo entre as diversas etnias que compõe a sociedade brasileira como um todo e não apenas unilateralmente, há que se conhecer e valorizar a diversidade, pois isso é indispensável para que a cidadania se solidifique, daí a necessidade de debatermos como construir uma identidade positiva dos afrodescendentes para que eles não tenham vergonha da sua história, da sua cultura, da sua etnia.

No entanto, o que se percebe é que o preconceito racial e o racismo no Brasil, que se manifesta de forma estruturalizada, se apresentam no cotidiano das relações pessoais, em todas as esferas e espaços: na mídia, nas empresas (em relação aos processos de contratação, políticas de promoção e na tomada de decisão sobre as demissões e até atitudes abomináveis de assédio moral), nas escolas, universidades, campos de estágio (no cotidiano escolar, no racismo em sala de aula, nos livros didáticos, nas estruturas das matrizes curriculares, nas bolsas de pesquisas concedidas para pessoas negras e temas reportados às relações raciais), nas lojas, nas livrarias e bibliotecas,

nos hospitais, clínicas médicas e postos de saúde, nos tribunais, nas delegacias, nos processos eleitorais, e mesmo, infelizmente, no interior das famílias, pois, por intermédio de diversos trabalhos acadêmicos, sabe-se que existem não poucos casos de crianças negras, na hipótese de terem irmãos ou irmãs de pele mais clara, que tendem a ser proporcionalmente mais discriminadas, lamentavelmente pelos próprios pais (PAIXÃO, 2013).

Não devemos compactuar que o preconceito racial seja visto e sentido como algo comum e banalizado, o pretendido e exatamente o oposto, precisamos combater diariamente todas as suas ínfimas e máximas manifestações, pois somente por meio do reconhecimento que o preconceito é real e brutal, mesmo que veladamente ou de forma sucinta, é que poderemos enfraquece-lo e viver em um país que respeite realmente o direito do outro de ser diferente, que respeite e entenda que diferença não é ruim, não é inferior, é apenas a existência do diverso que abre uma imensidão de novos saberes e fazeres.

Uma necessidade que não é apenas restrita a etnia negra mais que perpassa a nossa cultura, haja vista, que

para construirmos uma sociedade plural e democrática que respeite os diferentes grupos e culturas que a constituem, é necessário também abraçar e entender quem são esses outros e quais suas urgências e necessidades, entender em quê e por quê são diferentes e como tal heterogeneidade pode enriquecer a ambos nesse processo.

Diante desse contexto, uma das dificuldades que podem ser citadas é aquela que faz visível o quanto não é fácil o papel que se tenta cumprir na educação básica, pois como a população brasileira é etnicamente mestiça esta discriminação não deveria ocorrer, mas o que se percebe é a predominância de uma cultura branca que impõe sua estética, ideologia e projetos a uma população que não consegue se identificar com sua herança cultural negra e prefere se dizer branca ou minimamente “morena”, isto é, aceitando parte de sua negritude mas não em sua totalidade, tomando para si algo de branco para suavizar a presença do negro em sua herança, ou seja, agir como branca e ser considerada branca apesar das inúmeras variantes de cor de pele, religião e cultura do Brasil, é o padrão desejado.

Ainda nessa perspectiva, CAVALLEIRO (2013), destaca que a criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideias racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transmitidos por outros.

Dentro desse cenário que é historicamente desfavorável à implementação de uma educação antirracista, como então proceder? Como desconstruir estes sentimentos e ideias racistas? como permitir que a criança negra ou afrodescendente construa uma identidade positiva de si e de sua etnia se a sociedade, a família e a escola parecem querer ignorar as diferenças em favor de uma sociedade e cultura homogêneas? O desafio não é apenas conciliatório, mas de solidificar de forma permanente caminhos para um melhoramento progressivo, até que a equidade desejada seja atingida.

A questão inicial seria discutirmos o que seria esta identidade negra ou afrodescendentes, nessa perspectiva

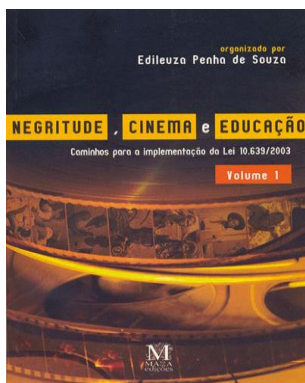
podemos dizer que o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc. (MUNANGA, 2013) com os quais ele mantém relações que por ora são dialéticas, ora segregatórias, conceitos esses também atrelados ao processo de construção de uma educação de caráter mais democrático.

Dessa maneira se torna papel fundamental da educação transformar a sociedade, utilizando todas as estratégias possíveis para valorizar o outro, a diversidade dentro e fora da escola, isso se firma pedagogicamente, pois o compromisso do educador deve ser o de superar seus próprios preconceitos e debater com transparência, respeito e carinho um projeto de ação que permita aos alunos transcender seus (pré) conceitos e perceber que a diversidade é o que há de melhor na cultura brasileira.

Pensar na diferença do outro como elemento agregador deve ser, pois, algo a trazer enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem, notadamente quando este, busca angariar significado e reconstrução a um processo histórico que nada mais é, que o resgate de uma

historiografia negada, anulada e excluída por aqueles que a escreveram e portanto, silenciaram importantes protagonistas da mesma em um processual apagamento de identidades, memórias, ideologias e permanências que deveriam ser continuadas dentro de uma mentalidade que deveria ser espelho para gerações que hoje lutam por identificação, pertencimento e aceitação.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003



LEGENDA: Capa do livro “Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/03 organizado por Edileuza Penha de Souza, que discute sobre filmes nacionais e estrangeiros que podem ser usados como ferramenta pedagógica, além de temas como ancestralidade, sociedade, quilombo, racismo, discriminação,

políticas públicas, valores civilizatórios afro-brasileiros, cultura, juventude, literatura e diversidade, fazendo um convite poético e criativo para a implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar. FONTE: <https://mazzaedicoes.com.br/project/negritude-cinema-e-educacao-vol-1/>

O uso de diferentes metodologias para a aplicação prática da Lei 10.639/2003 são grande desafio na educação, e podem ser trabalhadas de forma gradual desde os anos iniciais até o ensino médio, destacando sob diferentes perspectivas as mais diversificadas formas de se contar e recontar a escrita da história, fazendo com que o aluno seja mergulhado numa dimensão satisfatória de construção de conhecimento, onde o mesmo poderá rever fatos históricos já conhecidos com um novo olhar, e ver pela primeira vez fatos que até então lhes eram desconhecidos. Para tanto, destaca-se abaixo, as perspectivas que podem ser trabalhadas como diferentes metodologias no ensino da História e Cultura da África, dos Africanos e seus afrodescendentes:

IMAGENS

Sendo a educação papel essencial para a aquisição do conhecimento sistemático e que as práticas pedagógicas pedem a implementação de metodologias que se aproximem um pouco da realidade dos educandos, como o uso de imagens, tão presentes no nosso dia a dia, que é a linguagem que fala diretamente com o que é visto, e notadamente aquela que mais dialoga com as noções de racismo, já que a cor é o primeiro elemento a ser discriminado. Nesse entendimento, mesmo em tempos de crise política e de desvalorização da diversidade, inclusive do negro, propõe-se uma educação que estabeleça o respeito entre todos os sujeitos e os emancipe para uma convivência mais harmoniosa e menos conflituosa.

Nesse ínterim, ao debater a educação escolar e o papel que tal instituição possui, vale ressaltar que além de transformar sujeitos em seres críticos, a escola também precisa se pautar nas vivências, na cultura e nas formas como isso é percebido no currículo escolar. Por isso, precisa desconstruir preconceitos que se encontram enraiza-

dos, desde o início da colonização, como no caso, a discriminação e o desrespeito que se vislumbra acerca do negro, da cultura africana e afro-brasileira e de tudo que dela deriva (religiosidade, roupas, comidas, festejos, vocabulário, etc.).

Ao analisar os fatores históricos que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira, aponta vários elementos que são históricos, culturais e literários, analisamos que a partir da literatura nacional, passou-se a exaltar um Brasil e seu povo, resgatando, pois, no Romantismo literário e artístico a imagem das raças e etnias que vivem e fazem a história do Brasil, dando algum enfoque até mesmo ao indígena mas sempre na perspectiva do bom selvagem incivilizado, porém digno de proteção. Mas na prerrogativa que buscamos destacar as raízes da formação do povo brasileiro, o indígena e o negro deixariam de ser encarados como sujeitos estereotipados (tolos ou selvagens) e passariam a ser encarnados como lutadores, defensores da sua cultura, das suas crenças e do seu

povo, pois seriam a personificação do sujeito forte, dinâmico e em busca de afirmação e legitimidade (LEITE 1983).

Nesse recorte, as artes nos ajudam a ver como o Brasil e o brasileiro foram vistos durante a formação do país e durante a empresa colonial, muitas vezes pela perspectiva dos naturalistas e estrangeiros, pois as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.

Rever tais imagens em sala de aula sob uma nova perspectiva, pode nos mostrar o quanto nossa construção histórica foi racista e excludente acerca de outros povos que não o europeu, que sempre figurou em destaque em tais obras de arte, a imagem, fomenta assim, a compreensão dos valores que existem na cultura. Em se tratando da implementação das Leis 10639/03 e 11645/08, é possível

que elas vislumbrem os processos históricos onde, o negro e tantos outros sujeitos da diversidade sejam reconhecidos com o valor que de fato possuem, rompendo com práticas estereotipadas que os reduzem a alguns momentos ou fatos históricos.

O CINEMA

Há algum tempo o interesse pela temática de filmes que tratam sobre a África e seu território como espaço de exibição em sala de aula permeia a relação professor-aluno e as conseqüentes relações que podem ser compreendidas e estabelecidas fora do espaço de sala de aula, com a eficaz utilização dessa ferramenta como recurso metodológico.

O cinema e a questão racial dentro da História da África e suas peculiaridades, podem, pois, ser um ponto para dinamizar as aulas e ainda valorizar o Cinema Nacional e as produções fílmicas e documentários acerca dessa historiografia que necessita urgentemente ser conhecida e reconhecida. Entender o cinema como agente otimiz-

dos na atualidade pedagógica, faz parte da nova realidade dos docentes que trabalham com a nova Lei 10.639/200.

A partir desta reflexão temos de nos esforçar para levar aos alunos filmes, curtas e documentários que possam fomentar nos mesmos, uma inquietação sobre as condições políticas, sociais e culturais do continente africano de seu recorrente processo de exploração recursos e seres humanos, mas também de sua riqueza, sociedade, religiosidade e vários significados extraordinários que pouco foram expostos na perspectiva historiográfica, e explicar as relações de poder das grandes potências para com os países africanos, não apenas na condição do tráfico Atlântico.

O olhar para o cinema africano configura-se em saberes e práticas que surgem da cultura audiovisual por meio da pedagogia onde podemos problematizar em muitos filmes, muitos deles disponíveis gratuitamente no *YouTube*, e outros tantos mias nas plataformas digitais ou mesmo em DVD. Não há forma de negar a assertiva de que a Escola, é espaço por excelência do estabelecimento

de normas, de ordem, e local de aquisição dos mais diversos saberes, sendo assim, a linguagem cinematográfica ser difundida entre os discentes de forma contumaz pode atizar a criatividade, pois o melhor que a escola pode fazer pelo cinema é falar dos filmes como “obra de arte e de cultura” (BERGALA, 2004).

Como já referenciado, a implementação da Lei 10.639/2003, que altera o dispositivo da Lei nº 9.394/96, no seu artigo 26, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinou a inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que constitui uma resposta à demanda da população afrodescendentes para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização da História dessa população.

O uso do cinema em sala de aula já é uma prática bastante utilizada por vários pedagogos e professores de história como mais uma ferramenta pedagógica, não obstante, nos interessa enfatizar a proposta metodológica de

trabalhar o audiovisual como um recurso pedagógico, doravante, tendo o cinema como agente socializador, podemos empregá-lo em sala de aula para debates, produção textual, rodas de conversa ou até mesmo encenação de partes essenciais das tramas, para que o aluno mergulhe na atmosfera da sétima arte, que educa e simultaneamente, entretém.

TEATRO COM BONECOS E MARIONETES

Usando o exemplo do que foi aplicado pelos professores Gleydson de Castro Oliveira e Tácito Freire Borralho, ambos da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, em São Luís, tomamos como recurso lúdico a teatralização que os mesmos empreenderam na Oficina do Projeto Teatro *Abayomi* Bonecos: memórias e histórias quilombolas em cena ministrada por eles na comunidade quilombola Santa Joana dos Pretos, Itapecuru-Mirim no ano de 2015.¹¹

¹¹ In: OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. *Abayomi e Casemiro Coco, bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica. Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 045-067, 2019. DOI: 10.5965/2595034701202019045. Disponível em:

No projeto, os mesmos até ministraram o curso de formação de professores Teatro de Bonecos e Educação Étnico-racial: a pedagogia do Boneco na implementação da lei 10.639/03, com o intuito de capacitar outros na contação de histórias e teatro de bonecos. Mesmo sendo desenvolvida em campo de estágio, experimentar o Teatro de Bonecos como uma linguagem artístico-pedagógica capaz de problematizar as questões das relações étnico-raciais, tendo em vista a implementação da Lei 10.639/2003 (Obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira), por meio da confecção e animação de dois bonecos negros, Abayomi (boneco de manipulação direta) e Casemiro Coco (boneco de luva), tornou a aprendizagem não apenas significativa mas extremamente prazerosa, lúdica e trabalhou as atividades em grupo, o que potencializa e estreita os laços entre os educandos.

<https://periodicos.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019045> Acesso em: 27 de janeiro, 2023, às 02h45.

A partir da análise das propostas pedagógicas acima sugeridas, a escola necessita promover estratégias em espaços escolares e não-escolares para maior conexão entre os grupos de etnias diferentes, dessa forma os educandos poderão se conhecer melhor e perceber que a cor da pele, religião, linguagem, situação econômica e outras singularidades são aspectos culturais que nos diferenciam mas que não devem sobrepor-se a essência do ser humano, ou seja, as relações entre os alunos devem se basear no respeito mútuo, na amizade e na afetividade sem discriminação de cor, raça, etnia ou religião.

As metodologias aqui apresentadas podem e devem ser extrapoladas para outros temas que propiciem aos alunos o conhecimento da importância do negro para a construção cultural do Brasil, essa pauta é muito relevante, já que este conhecimento não deve ser construído de forma estanque, mas abranger várias áreas, possibilitando ao educando acesso a uma reflexão crítica, amadurecida e consciente sobre a cultura, a discriminação e a situação socioeconômica atual do afrodescendente na sociedade brasileira.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA

Jefferson Florencio Rozendo

<https://orcid.org/0000-0002-1723-2049>

Alcione Santos de Souza

<https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>

Rayra Chrystina Veiga Campos,

<https://orcid.org/0000-0002-9297-6865>

Seila Cristina de Oliveira Taver

<https://orcid.org/0000-0003-4586-4884>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Fabiana Helena da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-6963-3485>

Giuliano Pablo Almeida Mendonça

<https://orcid.org/0000-0001-5510-506X>

Cátia Cilene Diogo Goulart

<https://orcid.org/0000-0002-2965-5866>

Ailton Leal Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-2844-9710>

INTRODUÇÃO



FONTE: <https://www.daquibh.com.br/educacao-antirracista-e-ur-gente-nas-escolas-brasileiras/>

Com a chegada da Lei 10.639/2003 muito se falou em equidade, igualdade e formação de uma sociedade que oportunizasse a todos os indivíduos condições de maior acessibilidade à educação, emprego, cultura, mas acima de tudo que essa Lei ajudasse a estabelecer as raízes de uma nova mentalidade que fosse o início de uma sociedade onde a diferença fosse vista como acréscimo e não como algo inferior.

Nesse recorte de 20 anos transcorridos da Lei 10.639/2003, muito se tem debatido acerca de ações afirmativas da negritude e conseqüentemente da construção da mentalidade e políticas antirracistas, pois como muito se tem exposto, apenas combater o racismo não é suficiente, é urgente adotar uma postura de desabilitar toda e qualquer manifestação racista, por menor que seja, em todos os sentidos e estratos sociais.

No cenário da educação é onde se encontra a parte mais basilar dessa reconstrução sociocultural, pois é na sala de aula que serão apresentados conceitos básicos que ajudarão a moldar a mente do futuro cidadão, e notadamente nas aulas de história e geografia, é onde serão contados os fatos que formaram a nação e o povo brasileiro, será este, o espaço por excelência da formulação de novos debates, da apresentação de personagens históricos de extrema relevância, e aqui, entender conceitos como identidade, pertencimento, racismo, exclusão, inclusão e tantos outros que ajudam a contar a história do Brasil, e é essencial que esse processo se desdobre numa

perspectiva totalmente antirracista, se pretendemos formar cidadãos conscientes, humanizados e lúcidos de sua poderosa função social de respeito às diversidades (GOMES, 2012).

Dessa forma como um adendo à Lei 10.639/2003 e com o pressuposto de otimizar ainda mais a temática e promover orientações e diretrizes às instituições de ensino, o Ministério da Educação fez valer no ano de 2004 a Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio desta, era confirmada a necessidade de políticas de reparação de caráter histórico, assim como a desconstrução basilar do assim chamado mito da democracia racial no país. Concomitantemente, o texto deixa claro uma série de equívocos corriqueiros no momento da abordagem da questão racial e orienta e norteia os professores quanto à abordagem mais propícia do tema (ABREU, 2010).

Vale ressaltar ainda que para solidificar de forma mais contundente essa nova perspectiva amparada pelos

dispositivos supracitados, e de ainda acompanhar na prática a implementação da lei e auxiliar na produção e propagação das temáticas correlatas de conteúdo sobre a história da África e dos afro-brasileiros, a UNESCO, juntamente com o MEC e com a Universidade de São Carlos (UFSCar), publicou, em 2010, a versão em português da coleção completa da História Geral da África (PAULA, 2009).

O material extremamente rico, dispõe de 8 volumes cuidadosamente produzidos por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a tutoria de um Comitê Científico Internacional, além disso, todos os volumes da coleção estão disponíveis em formato digital (PDF) e podem ser acessados gratuitamente no site da UNESCO, e são ferramenta pedagógica indispensável no fomento de uma educação antirracista e que vise descortinar uma história que por tanto tempo foi silenciada.

Destacamos também que essa obra que foi encabeçada pela liderança da UNESCO já foi publicada em

muitos idiomas e tem como intuito principal, especificamente amplificar o conhecimento e consequentes debates sobre outras civilizações e culturas, permitindo, assim, uma melhor compreensão e enfrentamento aos conflitos raciais e o fortalecimento dos Direitos Humanos, entendendo a África e suas sociedades por uma perspectiva não eurocêntrica, tendo então sua história contada de forma não secundária.

Há que se destacar que é ponto determinante e concordante entre todos os segmentos de educação de caráter antirracista, que o sistema educacional é extremamente relevante para a construção de novas perspectivas sobre a história dos povos do Continente Africano e, o produto disso seria a construção de uma identidade positiva, sem estigmas ou estereótipos, acerca da população africana e dos seus descendentes afro-brasileiros.

Doravante, sabemos que a eficácia da reorganização da metodologia de ensino tradicional, nem sempre é possível ou minimamente viável, não na medida em que é necessariamente urgente. Dito isso, tais dificuldades não

podem impedir a adoção de pequenas práticas que contribuem diretamente para a inclusão e representatividade em sala de aula, tais como: leitura, exibição de filmes e, até mesmo, esportes que trazem à tona o debate étnico-racial. Ser antirracista, é um exercício cotidiano, e cabe a nós repeti-lo à exaustão até que a exceção se torne, por fim, a regra.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RESULTADO DE HISTÓRICO DE LUTA



LEGENDA: Arte de autoria de David Amen, que faz alusão à riqueza e grandeza do continente africano, aos africanos e seus afrodescendentes, sendo muitos deles esquecidos ou diminuídos da escrita da História. FONTE: <https://rioonwatch.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Arte-original-por-David-Amen-1-620x264.jpg>

A Lei 10.639 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira foi estabelecida em janeiro de 2003, estatuída numa forte base de caráter antirracista, que vai além de uma mera reformulação de caráter pedagógico ela possui viés de profunda reparação histórica e é também, o resultado direto de lutas de segmentos sociais militante da causa Negra, notadamente o Movimento Negro Brasileiro. Notamos que em concordância com esse recorte histórico, a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói e reforça nos alunos e nos professores (na comunidade como um todo) uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial (PEREIRA; SILVA, 2012).

Também é válido destacar que a referida legislação seria uma crítica a histórica e solidificada hegemonia da propagação do conhecimento eurocêntrico e socialmente estatuído como absoluto pela elite intelectual brasileira, e daí transferida massivamente para os currículos

escolares, isto é, a inserção da temática africana e afrodescendente nos currículos escolares da educação básica brasileira é uma das práticas de descolonização e questionamentos de direitos e privilégios na formação da organização da sociedade no Brasil, sendo pois, conseguida com muito esforço, porém com grande atraso para aqueles que não puderam ver o negro figurar como protagonista da história (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Nesse ínterim, o Movimento Negro, em seu embate constante a favor da educação, em favor da inclusão da temática Negra através dos currículos, dialogava com a questão assentada nas bases de que as pessoas negras não fossem mais vistas como objetos e sim como sujeitos de sua história, participantes também e não apenas expectadores da história de outros. Por isso, sendo indivíduo partícipe e ativo desse processo histórico, era vital incluí-las na constituição da História e Cultura brasileira, sendo a escola um dos espaços de inclusão e propagação dos ideários antirracistas, através da legalidade de seu currículo.

Justifica-se, nessa seara, a essencialidade de perceber e entender o movimento político e histórico em que ganhou destaque os movimentos sociais, chamando a atenção, durante todos esses sete anos, do governo e políticos para a inclusão da temática na lei de Diretrizes e Bases da Educação, não como privilégio, capricho ou modismo, mas como uma reformulação pedagógica das mais urgentes e que precisava sair do papel para tomar as salas de aula do Brasil de forma efetiva.

Sob a Lei 10.639/03 entendemos ser o Movimento Negro o agente instrumentalizador dessa discussão, isso se explica, pois desde os idos da década de 1930, o mesmo vem atuando junto à sociedade civil na luta contra o apagamento histórico da causa negra em nosso país; para desbanalizar a visão do negro servil, e acima de tudo o mito da democracia racial, explicitando as severas contradições que tal discurso articula, esmorecendo a luta pela igualdade racial, que é tão buscada e por vezes, encontra tão pouco reforço entre o cidadão comum.

Um dos vieses para descontinuar as mentalidades raciais é a crítica à educação e a todo fluxo informacional

que a cerca: a legislação, as diretrizes, os currículos, o modelo de ingresso no sistema de ensino, a forma de avaliação etc., os conteúdos até então inseridos na historiografia, tudo massivamente contribui para enfraquecer a construção de uma educação e consequente sociedade antirracista, e é pois, nesse contexto, que o Movimento Negro assumiu para si a personalidade de liderança sobre a temática levando esse debate ao Parlamento e exigindo do Estado o que já era até então, previsto na Constituição Federal, os eventos que se desdobram a posteriori, que culminam em 2003 são o produto de um processo de lutas que se iniciam em 1930 (PAULA, 2009).

Nos aprofundando nessa perspectiva, as portas se abriram de forma holística para o melhoramento das matrizes curriculares no que compete à inclusão da diversidade étnico-racial, pois além da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, a Lei nº 10.639/03 definiu o Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro, que marca a data da morte de Zumbi dos Palmares, o maior líder do Quilombo dos Palmares, representante da resistência negra contra a opressão colonial.

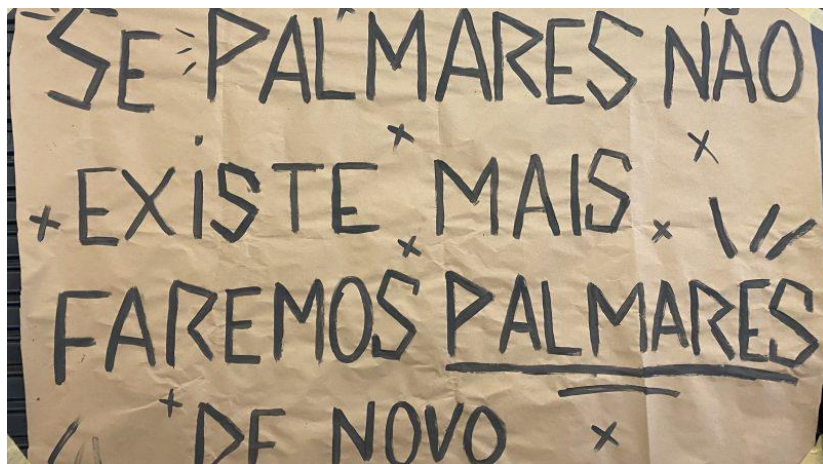
Consequentemente, a Lei nº 11.645/08 inseriu a história e cultura indígena no artigo 26-A da LDB. A modificação da LDB promovida pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe alterações no artigo 26 da LDB, contudo, o artigo 26-A não foi revogado ou modificado, continuando as temáticas étnico-raciais sendo contempladas e valorizadas em um artigo específico, ademais, os debates concernentes a história e cultura africana e afro-brasileira foram dinamizados em diferentes áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece as competências específicas das áreas de conhecimento, os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação e capacitação do aluno, no final desse processo.

Vale, no entanto, salientar que, apesar de todo o processo eugenista e das muitas tentativas de branqueamento da população, o Brasil é hoje o segundo país do mundo com maior número de população negra, perdendo somente para a Nigéria, país do continente Africano. No Brasil atualmente existem 212,7 milhões de pessoas segundo as estimativas iniciais do censo do IBGE de

2021 (finalizado em 2022)¹², uma alta de 7,6% em comparação com os dados do ano de 2012, e nesse panorama, o percentual de indivíduos que se autodeclararam brancas caiu de 46,3% para 43%, já aquelas que se declaram pretas, subiu de 7,4% para 9,1% e pardas de 45,6% para 47. Não obstante, ocorre uma sub-representação da população negra nos meios sociais de poder da sociedade brasileira, o que torna ainda mais notório que o histórico da escravidão ainda afeta negativamente, seja consciente ou inconscientemente, a trajetória e ascensão social dos descendentes de africanos, isto é, sua passada condição escrava, lhes rouba postos de ascensão e prestígio social, nessa premissa, a educação antirracista é ainda mais urgente.

¹² FONTE: <https://www.ibge.gov.br/>

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM EXERCÍCIO COTIDIANO



LEGENDA: Cartaz em protesto contra o caso de racismo ocorrido no Centro de Educação (CED) da UFSC em outubro DE 2022, que intensificou ainda mais as lutas antirracistas na Universidade. FONTE: http://cotidiano.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2022/10/IMG_1232-1024x595.jpeg

Apesar das discussões até aqui apresentados confirmarem a existência do racismo, muitos ainda o negam de forma veemente, este é o famigerado racismo à brasileira, dual e contraditório e que se multiplica pela sua própria negação, pois podemos entendê-lo como um comportamento, que é uma ação resultante diretamente da

aversão, por outras tantas vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, que podem ser a cor da pele, tipo de cabelo, etc. Resumido assim, ele é por outro lado um conjunto de ideias retrógradas e imagens relacionadas aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, que creem na dominação dos fracos pelos fortes, na configuração do típico Darwinismo social, assim, o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (MUNANGA, 2006).

E infelizmente, surfando nessa onda racista, no Brasil, cresceu uma ideologia de valorização e superioridade da cultura eurocêntrica hegemônica, gerando toda uma representação nociva do indivíduo negro e dos negros enquanto grupo, seja através da mídia, livros e até pela educação oferecida pelas escolas, sejam públicas ou privadas. Isso corroborou para uma perpetuação do racismo no cotidiano escolar e para promover uma verdadeira ruptura com essa prática, movida pela alienação e pela repetição, professores precisam primeiramente reconhecer

o racismo no Brasil, entender sua abrangência e se qualificar para pôr em prática de imediato, medidas pedagógicas antirracistas.

Ora, é sabido que nenhuma formação e consequente capacitação de professores é neutra, ela influencia e é influenciada por elementos políticos, legislativos e culturais, que são repetidos à exaustão no cotidiano, nas vivências e ideias que cada indivíduo defende e assim devemos lutar por uma formação humana, na qual a inserção da diversidade étnico racial, a discussão de racismo e de preconceito na formação docente diante da atual conjuntura se faz necessária, mas não somente como conteúdo didático mas como postura crítica atuante na sociedade (CUNHA, 2013).

O processo de construção e formação docente é continuado, nunca está totalmente concluído, nunca é estanque, ele se inicia na unidade familiar e vai até o ensino secular da vida universitária, por isso é frequente que esses profissionais transmitam seus valores morais e culturais e, dessa maneira, executem concepções racistas, preconceituosas e discriminatórias sobre a temática étnico-

racial em sala de aula, fazendo reverberar construções sociais equivocadas, que pretendemos extirpar não apenas das salas de aula, mas da sociedade de forma geral.

Essa assertiva sustenta a necessidade de formação dos professores para lidar com esse racismo, aquele que trazemos de casa, que está presente nas piadinhas de duplo sentido, no uso inapropriado das palavras, das concepções estéticas e em tantos outros mínimos comportamentos que muitas vezes deixamos passar, mas que de forma velada vem carregados de preconceito. Considerando que nem todos tiveram formação sobre isso e que o racismo faz parte da estrutura social de nossa sociedade, isso se dá por uma educação antirracista, que irá apontar onde está o erro, irá mostrar que a piada inocente que faz sucesso nas festas não é engraçada sob a perspectiva do outro, e etc., são ações mínimas, mas que precisam de olhar atento para serem removidas do seio da naturalidade.

Uma vasto leque de variedade para estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de

discriminação e opressão, tanto individual como institucional podem ser propostas com o intuito de inviabilizar o racismo de forma sistêmica, já contamos com o aparato da Lei, das matrizes curriculares, há que se também investir em conversações, em atitudes corriqueiras em repetição, até que possamos eliminar de forma processual todas as formas de racismo.

Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. Dessa maneira, a educação antirracista é aquela que está relacionada com o ensino das relações étnico-raciais, promoção de valores que promovam a igualdade na sociedade, a qual aborda temas como preconceito, discriminação, racismo e diversidades culturais. O professor deve contribuir para que as relações étnico-raciais do Brasil tenham novos significados e interpretações pelos seus alunos, romper com o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial no país, buscando uma educação que ensine a convivência com as diferenças.

Há que se ir além, a educação antirracista percebe, entende e reconhece a existência do problema racial na

sociedade brasileira, pois a mesma busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, visando a elucidação das raízes desse problema e de como freá-lo até sua completa eliminação. Além do mais, a educação antirracista repudia integralmente toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e trata atentamente para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas e pautadas em diálogo sem agressão, baseadas em conhecimento e esclarecimento, ela não menospreza a força e riqueza engrandecedora da diversidade que é a essência do espaço escolar.

A educação antirracista se assenta nesse espaço com o propósito de fomentar e valorizar a igualdade, incentivando a atuação de todos os discentes, pois a escola não é lugar de palestras individuais mas de debates onde o outro é o protagonista, o objetivo é que na escola se ensine às crianças e aos adolescentes uma história de teor crítico sobre os diferentes grupos que constituem a histó-

ria brasileira, e de como cada um desses grupos contribuiu para a formação do Brasil enquanto nação e sociedade.

Ao buscar materiais que somem para a eliminação do tão propalado discurso eurocêntrico tão enraizado nos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros, estaremos pensando em alternativas e diferentes caminhos de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, para que também o aluno negro ou pardo se sinta identificado, representado e exaltado, pois ao elaborar tais ações que favoreçam o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados, estaremos estreitando os laços de pertencimento étnico-racial e extirpando o preconceito de dentro para fora e germinando o orgulho de ser negro. (CAVALLEIRO, 2001).

Ao encarar como fundamental uma postura e uma prática pedagógica que valorizem a diversidade étnico-racial e que combatam o racismo no cotidiano escolar, podemos deixar em evidência que ensinar sobre a diversi-

dade étnico-racial não é somente inserir a história e cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares ou temas transversais, é também ensinar sobre as relações sociais da escola que aparecem no cotidiano, uma educação antirracista. É transcender o currículo escolar, é sobre moldar cidadãos que serão reflexivos, dialógicos, esclarecidos e portadores de uma gama de conhecimento que foi negada aos seus predecessores, é uma educação de extraordinária inclusão e valorização do saber, que não valoriza unicamente o indivíduo pois seus benefícios são para todos.

Dessa maneira, subsidiar conhecimento científico para os professores, sem tabus ou mitos, estereótipos e preconceitos são necessários para que inquietações e consequentes questionamentos dentro da sala de aula por parte dos alunos sejam respondidos de modo devido, e não serão ignoradas e silenciadas, ou tidos como algo “vou pesquisar e depois te falo”. Não, não é assunto para depois, e para agora, e é urgente.

Quando surgem temas que de maneira geral tem relação com a diversidade étnico racial dos alunos, estes

são ignorados, contribuindo para perpetuação de percepções negativas sobre os alunos negros, devemos partir da premissa que o silêncio é inimigo do conhecimento e apenas externalizando suas dúvidas é que o discente irá de forma efetiva, aprender, crescer e melhorar a si mesmo.

A escola pode se tornar um espaço para reflexão, valorização e respeito com a diversidade, mas depende dos professores para isso, de sua continuada vigilância e qualificação, haja vista, que quando os alunos são majoritariamente negros é importante lembrar que estes estão em um momento importante para a formação de identidades, e necessitam de modelos negros positivos para assim não formarem conceitos preconceituosos relacionados com a identidade negra, e nada melhor que isso, do que sentir que estão representados nos mesmos conteúdos que estão nas páginas de seus livros, dessa forma, professor deve saber como agir diante de situações como essa, para não afetar a autoestima ou com desrespeito a origem étnico-racial do aluno.

A premissa da educação antirracista pode ser entendida na assertiva de que o desejo de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima, ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos, de forma pessoal, ela nos leva a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação (D'ADESKY, 1997).

A LEI 10.639/2003 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

José Anderson Bastão Veloso

<https://orcid.org/0000-0001-9330-5177>

Giuliano Pablo Almeida Mendonça

<https://orcid.org/0000-0001-5510-506X>

Creide do N. Silva de Paula Azevedo

<https://orcid.org/0000-0003-1827-7385>

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal

<https://orcid.org/0000-0003-4482-2076>

Alexssander Gonçalves de Lima

<https://orcid.org/0000-0002-5267-7641>

Cátia Cilene Diogo Goulart

<https://orcid.org/0000-0002-2965-5866>

Magna Sales Barreto

<https://orcid.org/0000-0001-5729-1900>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

INTRODUÇÃO



LEGENDA: Na BNCC, quando o termo “Educação das Relações Étnico- Raciais”, é empregado, relaciona-se ao dispositivo que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, a Lei 10.639/2003. IMAGEM: Logotipo oficial da BNCC. Via: <https://s1.static.brasilecola.uol.com.br/be/conteudo/images/-5ac4d59dcf451.jpg>

Durante os últimos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi assunto dos mais comentados e relevantes debates sobre educação no Brasil, e não é para menos, haja vista, que o documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da

Educação Infantil e Ensino Fundamental, já em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio, assim, fundidas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica, que são os anos da iniciação escolar até o fim da educação ofertada pelo Estado e que ao finalizá-la, o discente se encontra em condições de prestar vestibulares para ter acesso ao Ensino Superior, seja ele nas redes pública ou privada.

Mas afinal, o que é a BNCC e qual sua aplicabilidade prática na vida do estudante e do professor? A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender e conseqüentemente desenvolver durante cada etapa da educação básica, a saber-se: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A BNCC também preconiza que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes

e os jovens moram ou estudam, elas não se alteram, pois, a pretensão e a do nivelamento em cada nível da educação básica. A Base não deve ser encarada como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá orientar sistemática e ordenadamente as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos regionais, sendo assim, esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares, pois o mesmo não faz distinção do tipo de escola no qual será efetivado.

A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã ainda em vigor no país, entretanto, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua essencialidade, mas foi apenas no ano de 2014 que a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), sendo então direcionado o esforço para a criação e oficialização do documento, que deverá entrar em vigor em sua plenitude no ano de 2023 (BRASIL, 1996).

No que diz respeito aos currículos Estaduais, Municipais e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, já foi reiterado que a Base não deve ser entendida como sinônimo de currículo, mas ela está intimamente ligada à construção dos Currículos Estaduais e Municipais, bem como ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo das escolas, sendo assim, a mesma vem para somar e potencializar diretrizes que se adequem aos currículos já pretendidas pelas referidas instituições, pois as equipes pedagógicas devem trabalhar na reestruturação dos seus currículos, tomando como norte os preceitos estabelecidos na BNCC, trabalharemos pois com uma parametrização que visa melhorar as práticas de sala de aula com os currículos já estatuídos.

Sendo assim, os objetivos pretendidos com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, pretendem assegurar aos alunos o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades que são de caráter comum, de norte a sul do Brasil, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país, interconec-

tando o colegiado brasileiro de forma sistêmica. Concomitantemente, o efeito esperado é o da redução considerável das disparidades educacionais abissais ainda em vigor nesse país, nivelando-os a nível nacional em larga escala e, o mais relevante, elevando a qualidade do ensino tanto na rede pública quanto na privada.

A Base também tem como objetivo qualificar alunos com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para a nova era tecnológica e da informação que estamos experimentando, fomentando a modernização dos recursos e das metodologias pedagógicas e propagando cada vez mais, a atualização do corpo docente das instituições de ensino, injetando ânimo e dinâmica aos desdobramentos dentro e fora de sala de aula.

No que dialoga com a seguridade dos direitos de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, a Base Curricular foi estruturada em competências, que são consideradas a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões do cotidiano, do mundo do trabalho e para entender e exercer a cidadania. Resumidamente, é através dessas competências que os

estudantes desenvolvem as habilidades e aprendizagens essenciais estabelecidas pela Base, ela também abrange a divisão entre Base Comum e a parte diversificada, e é na seção diversificada que se assenta a premissa de enriquecer e complementar a parte comum, pois a ideia é incluir novos conteúdos aos currículos que estejam de acordo com as competências estabelecidas pela BNCC e também com a realidade local de cada escola, daí surge o engate para nossa interseccionalidade entre a BNCC e a Lei 10.639/2003 (ANPUH, 2016).

A BNCC PODE AUXILIAR E A LEI 10.639/2003: DINÂMICAS E CONFLITOS



13

¹³ LEGENDA: Material de divulgação do VII Congresso Étnico-Racial que se realizou em novembro de 2022 com organização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi PONTAL) da Universidade Federal de Uberlândia. Em pauta, a nova BNCC e a contemplação da mesma, ao cumprimento da Lei 10.639/2003. IMAGEM: https://scontent.ftur3-1.fna.fbcdn.net/v/t39.30808-6/313872052_799745204704817_2332083682654401538_n.jpg?stp=dstjpg_p526x296&_nc_cat=106&ccb=17&_nc_sid=730e14&_nc_eui2=AeHsgbjp91aCY89ABmzNb5SEagM_kU2cVydqAzRTZxXJ4VpP6WYfScd9gfkpBoXV3ElmTgBPi8CZ6IbOV0KqbPw&_nc_ohc=AXX3B86iBFoAX9Sv1Lp&_nc_ht=scontent.ftur3-1.fna&oh=00_AfBoq_TvO0o5MA3PHX3-0aQHSEgs4Hm9bry_mQOzclS6vg&oe=63DE23CF

Dada a importância da temática da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira e do surgimento de grupos sociais cada vez mais plurais e engajados nos diversos espaços formais e não formais de educação, procuramos compreender a essencialidade da Lei 10.639/2003 para a reparação das desigualdades históricas presentes em diferentes contextos de nossa sociedade. Para além disso, também há que se abrir um espaço de debate, com o propósito de contribuir para a viabilidade de propostas da representação dos diferentes grupos étnicos nos currículos básicos escolares, e não é aleatório, a temática é primordial, haja vista que o diálogo sobre a diversidade étnico-racial é basilar para que possamos compreender nossas identidades e a construção da nação brasileira tida como multiétnica, pluricultural e formada a partir da diversidade cultural e religiosa.

Em decorrência disso, debater acerca da Lei n. 10.639/2003 e sua posterior conexão com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é também aludir o panorama de transformações, que prelude na diversidade e na

exaltação de diferentes culturas uma forma de demonstrar o papel do Estado como intermediador de uma educação antirracista, democrática e plural, que venha a nivelar de forma sistêmica uma educação para todos.

Nesse contexto, podemos ainda salientar que compreender como as políticas públicas educacionais refletem nas dinâmicas estabelecidas pelas práticas pedagógicas e nas demandas da sociedade, que tendem a homogeneizar tais práticas e padronizar as culturas que a envolvem, e tal prática deve cessar. Os grupos polarizados devem dialogar, e dentro de um modelo educacional que pretende essa unificação, como preconizado pela nova BNCC, essa perspectiva se mostra possível.

Partindo desse pressuposto, com o engendro de compreender o papel da cultura africana e afro-brasileira na legislação educacional brasileira, as três versões da (BNCC) podem ser entendidos de forma metodológica como uma base de adaptação de currículos, que tem a finalidade de entender como as temáticas serão discutidas nos textos normativos educacionais, e além disso, perscrutar o protagonismo conferido aos grupos étnico-

raciais e sua conseqüente contribuição na cultura nacional, ou mesmo na observação das ausências que vêm marcando a prescrição curricular, em detrimento de culturas hegemônicas eurocêntricas, caracterizadas como conhecimentos essenciais a serem transmitida o a posteriori.

Nessa lógica, as três versões da BNCC se estabeleceram como elementos de normatização pedagógica que pretendem orientar os currículos da educação básica, tendo seus textos elaborados e apresentados à consulta pública entre os anos de 2015 a 2018, dito isso, ao estabelecermos essa comparação, podemos inferir as especificidades políticas na elaboração de cada documento, assim como também pode-se compreender que os textos referentes à base se fundamentam em conceitos voltados às modificações ocorridas na sociedade brasileira ao longo do século XXI.

A primeira versão da Base, recebeu a nomenclatura de Base Nacional Comum (BNC), e foi redigida em 2015, e era embasada em princípios éticos, de preparação para o trabalho, coletividade, respeito às diferentes culturas, religiões e diversidades que caracterizam a multiplicidade

de sujeitos inseridos na educação básica, esse documento destacava a relevância de articular os diferentes componentes curriculares, com o propósito de considerar as diversidades e as particularidades que são responsáveis pelo nascimento e maturação da nação brasileira. Resumidamente, contextualiza a pluralidade cultural que se articula com os objetivos de aprendizagem, no cenário da educação básica, e com o desenvolvimento da consciência crítica, aspectos imprescindíveis aos cidadãos na contemporaneidade, mas sem qualquer referência direta à inserção ou valorização das discussões étnico-raciais, apesar de dar maior enfoque a área das ciências humanas e sociais, respectivamente história, geografia, filosofia e sociologia (BRASIL, 2015).

Já em sua segunda versão, o projeto curricular descrito promoveu pouca mobilização e o clássico retorno ao eurocentrismo se fez presente de forma notável, o documento foi descrito como uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico (CAIMI, 2016). Para alguns, como a Associação Nacional

de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a terceira versão que está em vigor, não é necessariamente democrática, e para aqueles que defendem a educação antirracista e a inserção dos conteúdos acerca da história e cultura da África, africanos e afrodescendentes, o documento se mostra ainda pior, sendo que o currículo por competências, estabelecido nessa versão, nega a escola como um espaço de democratização do saber e do conhecimento, isso porque, o documento em si, ao minimizar o desenvolvimento integral da juventude, expõe a escola e seus profissionais aos anseios das políticas avaliativas, ademais, a ANPED reitera o seu descontentamento, visto que crê integralmente, que houve a transformação da BNCC em um documento autoritário, conservador e totalmente desatrelado de seu princípio fundamental, de um debate coletivo e democrático com as instâncias articuladoras da educação brasileira (ANPED, 2015).

Diante desse cenário de divergências, as propostas curriculares mais atuais permanecem atreladas à tradição da importação de experiências internacionais e de contextos diferentes em que se aplica a realidade brasileira, pois

como destacado, essa construção curricular, que nos devolve aos anos 1990, relaciona-se ao currículo tradicional e tem fortes tendências de homogeneização e de discursos centralistas que tendem a reduzir o conhecimento às lógicas da tendência mercadológica, moldando-se, então, para as avaliações, resultados e eficiência para atingir os objetivos de tais políticas, sendo não um divisor de águas positivo para a eficaz aplicação da Lei 10.639/2003 (CÁSSIO, 2018).

Em suma, seguindo essa linha de pensamento, seria a BNCC, prioritariamente, uma política de centralização curricular, assentada em implicações de mercado, políticas e sociais que extrapolam o contexto escolar, isto é, não pensada para abraçar as transformações que de fato esperamos conseguir com a valorização da negritude em sala de aula. A BNCC, ao delimitar os assim chamados objetivos de aprendizagem, interfere diretamente nas políticas de compras e distribuição de livros didáticos, bem como na qualificação inicial e continuada de professores que estarão recondicionados a trabalhar segundo a perspectiva de tais materiais didáticos.

A BNCC E A LEI 10.639/2003: ENTRE CONFLITOS, O QUE FAZER?



LEGENDA: Foto de arquivo, tirada em 2011, retrata alunos da EMEI Nelson Mandela, na Zona Norte de São Paulo, desenhando sobre muros que foram pichados com suásticas nazistas. A escola se tornou referência na implementação da lei 10.639/2003. Foto: Filipe Araújo/Estadão Conteúdo. Via: [https://s2.glbimg.com/GYVVaa4mHy-Plw7y5yYKEQ5xgM=/0x0:3504x2336/1008x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2020/0/D/9ZYOGGQ9G8u2MT0TLsAw/gu9w0674.211001.jpg](https://s2.glbimg.com/GYVVaa4mHy-Plw7y5yYKEQ5xgM=/0x0:3504x2336/1008x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2020/0/D/9ZYOGGQ9G8u2MT0TLsAw/gu9w0674.211001.jpg)

Diante da presente discussão, compreendemos o papel de grande importância que é atribuído as diferentes culturas nos documentos normativos principalmente após a sanção da Lei n. 10.639/2003, logo, destacamos que o papel dos documentos normativos que asseguram o direito da aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização, como, a se destacar nesse recorte, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e as Bases da Educação Nacional.

Notadamente a primeira, a BNCC, carece ainda de uma legislação para a educação focada prioritariamente nas relações étnico-raciais, mesmo que muito se tenha avançado no sentido de ocupar uma posição de contestação, pelos diversos grupos sociais e pelo Movimento Negro, no que concerne à inserção da temática racial nos textos curriculares, e isso é explicitamente mostrado nos documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio das instituições de ensino do Brasil, de rede pública e privada.

Dessa maneira, as Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira percebem e diagnosticam a urgência de políticas de ações afirmativas dentro e fora das escolas que testemunhem o direito à alteridade e que marcam as diferentes identidades dos sujeitos no contexto escolar, promovendo uma equidade que venha a minar as bases do racismo estrutural que tem devorado o país.

Consequentemente, a escola e o corpo docente, seguindo o currículo, devem ter a liberdade de promover sugestões através de caminhos alternativos e práticas pedagógicas se moldem por esses documentos e façam uso deles, mas de forma efetiva, que se faça sentir na educação. Não obstante, os fundamentos contidos nesses dispositivos são demonstrações de grupos que buscam, através da valorização no contexto histórico em que a diversidade se faz presente, urgente e não pode mais figurar de forma coadjuvante, ou pior, ausente.

Do mesmo modo, é importante admoestar que as narrativas que constituem o currículo da educação básica

atravessam relações de poder e críticas vindas de diferentes segmentos sociais, como observadas nas versões da BNCC, na análise desses documentos, foi possível diagnosticar como a temática racial é abordada nos referidos dispositivos, considerando as presenças e as ausências, principalmente após a aprovação da Lei n. 10.639/2003. E a partir delas, também foram percebidos avanços, continuidades e retrocessos no que tange ao direito de aprendizagem das culturas negras brasileiras. Isso nos aponta que a nova BNCC ainda não é o texto ideal, mas já representa mesmo em conflituoso meio, algum avanço que pode ser melhorado se muito trabalho for investido nos alicerces dessa nova educação antirracista que pretendemos atingir (NETO, 2020).

Nesse sentido, a primeira versão da BNCC, a dita BNC, acena para uma maior abertura em relação à temática da pluralidade cultural, da valorização das experiências sociais e das conversações com as diferentes áreas do conhecimento a partir de práticas interdisciplinares e transversais, até então, algo inaudito na história da educação brasileira. Em sua segunda versão, é plausível inferir

que as temáticas que abrangem as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram retiradas do texto, o que representa um retrocesso e ameaça a educação pública, um viés extremamente desfavorável

Ainda nessa argumentação e destacando o excerto da terceira versão da BNCC, podemos asseverar que a mesma pouca ênfase atribui as temáticas citadas acima e aborda de forma realmente sucinta, a pluralidade dos grupos étnico-raciais e princípios norteadores que dialogam com os direitos humanos e consequentemente com a valorização da história e cultura de tais sociedades, não é exatamente um avanço, mas em relação ao texto da segunda versão, o oposto é verdadeiro (SILVA, 2020).

Nessa versão, cabe dizer que as habilidades e as competências necessárias ao preparo dos sujeitos foram pensadas e condicionadas por áreas de conhecimento, denominados de itinerários formativos, sendo respectivamente: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Partindo dessa sub-

divisão, ao flexibilizar o currículo, a tendência de delimitação do conhecimento, necessária ao desenvolvimento crítico do aluno e ao engajamento com as demandas sociais, políticas e culturas, é explícita.

Tal cenário desfavorável pode ser interpretado devido a preocupação residir na formação de cidadãos que se encaixem, à sociedade globalizada e informatizada, a ênfase está em padronizar o indivíduo, homogeneizá-lo dada à preferência dessa versão a uma educação de base científica e tecnológica, que é incompatível com uma base de teor crítica que visa mudanças estruturais.

Em suma, os debates e pugnas de caráter políticos que moldam as concepções das demandas da valorização da história da África e Afro-Brasileira demandam de expressivos investimentos por parte de toda a sociedade, e o pior dos cenários dessa premissa, é que nem todos os segmentos sociais desejam investir nessa empreitada. A priori, entendendo que a escola atua em parceria com a comunidade, educandos, professores e a família, cabe, então, pensarmos o papel unificado desempenhado por esses atores sociais

Não obstante, é necessário pensar e desenvolver as demandas mais urgentes com políticas de ações afirmativas, com o propósito de entender de forma dinâmica a funcionalidade dessas políticas, e de como elas vêm promovendo reações favoráveis aos indivíduos que delas participam. Por último, mas não menos relevante, cabe ao Estado salvaguardar, através do material didático a ser empregado em sala de aula, o pesado investimento na capacitação de professores, dos alunos e do efetivo cumprimento da legislação, princípios básicos que devidamente assentados sob as bases da Constituição Federal de 1988, tem a missão de promover uma educação de qualidade aos cidadãos, todos eles.

REFLEXÕES SOBRE A OBRA "EXPERIÊNCIAS ÉTNICO-CULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luana Laline Rodrigues Delfino

<https://orcid.org/0000-0002-4146-814X>

Cristiane Pereira Lima

<https://orcid.org/0000-0001-8370-6575>

Estefani Pinto Diogo Resende

<https://orcid.org/0000-0002-1723-0537>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Reumally Nunes de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0430-5827>

Cátia Cilene Diogo Goulart

<https://orcid.org/0000-0002-2965-5866>

Alexssander GonçLalves de Lima

<https://orcid.org/0000-0002-5267-7641>

Magna Sales Barreto

<https://orcid.org/0000-0001-5729-1900>

INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas reflexões referente a obra “Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores” (2006), bem como uma breve descrição de suas autoras/autor. Na sequência, o esforço empreendido foi para descrição das reflexões resultantes do estudo da obra.

Não é demais repetir que o principal objetivo deste trabalho consiste em compreender como a educação das relações étnico-raciais tem sido abordada em processos de formação continuada de professores, bem como o de identificar relações étnico-raciais e os processos educativos desencadeados na formação continuada de professores; destacar as principais contribuições da formação continuada de professores no enfrentamento de discriminações, preconceitos e estereótipos; reconhecer as possibilidades e limitações dos processos educativos na formação continuada de professores. Cabe também lembrar a questão que orienta este estudo, qual seja: como a obra

estudada fomenta o debate da educação das relações étnico-raciais e os desafios presentes nos processos de formação continuada de professores?

Para este feito, elencou-se a obra “Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores” (2006), das pesquisadoras negras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, respectivamente. Assim, encaminhamos as reflexões que auxiliaram a desvelar o fenômeno pesquisado acerca das dimensões da educação das relações étnico-raciais; formação continuada de professores e experiências étnico-culturais.

Neste sentido, quando analisamos as experiências dessas professoras com a temática étnico-culturais, estamos também enquanto autoras, descrevendo um pouco sobre nós, como pontua Backes (2005):

Muitas são as histórias de investigação. Muitas são as angústias sentidas. Muitos são abandonos. Muitas são as marcas produzidas no corpo. Muitas são as (re)significações. Muitos são os (des) caminhos percorridos. [...] Entendo que

não há um conhecimento que não carregue junto consigo as marcas inscritas no corpo do pesquisador através de sua história de vida, de seu lugar cultural, de sua trajetória acadêmica (BACKES, 2005, p. 13).

Dessa maneira, estamos experienciando a troca, em nossas buscas pelas experiências coletivas, garantindo conhecimentos outros em diferentes contextos.

Descrições do livro e seus autores:

Figura 1: Capa do livro



Fonte: <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/experiencias-etnico-culturais-para-a-formacao-de-professores/124> (2017).

A obra “Experiências étnico-culturais para a formação de professores”, em sua terceira edição, publicada pela Editora Autêntica, em 2011, escrita pelas professoras

Nilma Lino Gomes (p. 13-34), Petronilha B. Gonçalves e Silva (p. 13-34), Anete Abramowicz (p. 35-49), Dagmar E. Estermann Meyer (p. 51-69), Hassimi O. Maiga (p. 71-78), Joyce E. King (p. 79-93), Márcia Ondina Vieira Ferreira (p. 95-106), Rosa Helena Dias da Silva (p. 107-131) e Sonia Stella Araújo-Oliveira (p. 133-148), foi reunida e organizada pelas duas primeiras autoras.

O texto está dividido em oito capítulos, nos quais se apresentam pesquisadores nacionais e estrangeiros tratando, a partir da sua vivência e perspectiva pessoais, uma questão que está no centro das atenções de grupos de militância, estudiosos e políticos, trazendo sua contribuição para o debate sobre a Educação e os processos identitários, nos quais sempre estarão presentes as tensões, os conflitos e as negociações entre os semelhantes e os diferentes. Os autores são: ANETE ABRAMOWICZ Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e coordenadora da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar. Autora do livro *A menina Repetente* (Papyrus, 1995), entre outras obras.

DAGMAR E. ESTERMANN MEYER, Doutora em Educação. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora e coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) na mesma instituição. Autora do livro *Identities traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica do Rio Grande do Sul* (EDUNISC, 2000).

HASSIMI O. MAIGA, Professor da Southern University (New Orleans - EUA); JOYCE E. KING, Professora do Medgar Evers College (Nova Iorque - EUA) e MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA, Doutora em Sociologia (Universidade de Salamanca - Espanha). Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Co-organizadora do livro *Fragmentos da globalização na educação* (Artes Médicas, 2000).

NILMA LINO GOMES, Doutora em Antropologia Social/USP, professora da Faculdade de Educação da UFMG, autora do livro *A mulher negra que vi de perto* (Mazza Edições, 1995) e organizadora do livro *Antropologia e História: debates em região de fronteira*, juntamente

com a professora Lilia K. M. Schwarcz (Autêntica, 2000) e PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA, Doutora em Educação pela UFRGS, professora da Universidade Federal de São Carlos. Coautora do livro *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos* (Autêntica, 1998). Atualmente é membro da Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

ROSA HELENA DIAS DA SILVA, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/USP, professora da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, assessora do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia e SONIA STELLA ARAÚJO-OLIVEIRA, Mestra em Educação pela UFSCar e doutora em Estudos Latino-Americanos da FFLY-UNAM.

O DESAFIO DA DIVERSIDADE – NILMA LINO GOMES E PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Gomes e Silva (2006) levam à compreensão de que educação escolar, como parte constituinte do processo

de humanização, socialização e formação tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros.

Considerando essa inferência, pensar na aquisição de uma postura que trate das diferenças no dia a dia escolar é fundamental, assim como rever a história e trazer para a sala de aula as diferentes lutas dos povos que constituem nossa sociedade brasileira, compreender que cada um encara a diferença conforme a sua bagagem pessoal e ser propositor de discussões de como essas diferenças podem afetar cada indivíduo com pesos distintos. São algumas das possibilidades de dar mais vida a um assunto que muitas vezes é deixado de lado por ser visto como secundário.

No início do texto, as autoras demonstram a defesa de um processo contínuo de formação, seja inicial ou continuada, que deve ser regido por princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Destaca-se o desafio importante da formação dos professores que deve preparar o olhar para a diversidade,

não como um mero conceito fixo, mas em seu próprio movimento nas relações socioculturais de seres humanos e sujeitos sociais.

Mas, o desafio de enxergar e entender o sujeito a que se pretende educar vem da própria dificuldade em se colocar nesse papel de profissional que, segundo as autoras, também é um sujeito sociocultural que conta com suas referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais presentes em diversos processos socializadores e formadores que vão além da instituição escolar.

Assim, Silva (2004), pensa sobre o processo inicial e continuado da formação docente, alerta para um desafio:

Assim o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, regulamentado pela Resolução N° 1, de 17 de Junho de 2004 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, orienta:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. [...] Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar (BRASIL, 2004, p. 06).

As discussões acerca das experiências étnico-culturais ganham mais força e valor mediante pesquisas e debates de caráter pedagógico que apontam para a importância da diversidade étnico-cultural vista como uma questão social cotidiana, superando o estereótipo das datas específicas que visam ao cumprimento do currículo escolar.

Assim, a formação de professores, ancorada em pedagogias sustentáveis e diversas, resultará num processo de tomada de decisões relacionadas à promoção e proteção de direitos. A luta está em reconhecer que o povo africano possui papel de influenciador, que pulsa dentro da sociedade brasileira, tão importante como tantas outras que se diferenciam apenas no trato superior.

“A PLURALIDADE DE SER JUDEU” - ANETE ABRA-MOWICZ

Ao se tratar de escola e sua relação com a diversidade, a autora expõe o que se pode refletir que a dificuldade em se debater a temática não nasce dentro dos muros das instituições, o germe da negligência das questões étnicas, físicas, raciais, dentre outras, é uma herança que todos nós, membros da sociedade, carregamos.

Pensar em uma nova forma de educar é analisar o que a autora coloca como “secreções fascistas” que carregamos e alimentamos diariamente, enxergando nas diferenças algum tipo de ameaça ou incômodo, que pode até ser silencioso, mas, de uma forma ou de outra, acaba por dar força a esse pensamento de superioridade ao diferente.

Desta maneira, compreendemos que “Tornar-se professor “[...] envolve processos de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (QUEIROZ, 2003, p. 153).

As propostas institucionais que se apresentam para o trabalho com as diferenças trazem o comportamento da tolerância para com o outro. Nessa perspectiva, as possibilidades de avanço acabam se enfraquecendo, pois, o comportamento de tolerar algo ou alguém é forçar-se a suportar alguém que não merece por si só o direito a ser respeitado. Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2000, p.164) pontuam em seu artigo "OS NOMES DOS OUTROS Reflexões sobre os usos escolares da diversidade" três formas em que a diversidade tem sido enunciada: "o outro como fonte de todo mal", "o outro como sujeito pleno de um grupo cultural" e "o outro como alguém a tolerar".

Na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de "ser caribenho" [...] tornou-se "caribenha", não no Caribe, mas em Londres [...] as reidentificações simbólicas com as culturas "africanas" (HALL, 2003, p. 29). É na afirmação do eu, da identidade que se dá o ponto de encontro com a diferença, que pode ser bastante conflitante.

Os professores necessitam entender a diferença como uma afirmação que supere essa visão distorcida, que é tolerar o outro. Historicamente, o que difere da hegemonia sempre foi escondido para evitar constrangimento, então deixar de olhar de frente para o outro, também é esconder o indivíduo de suas singularidades.

As reflexões da autora se iniciam com a sua própria busca pela essência judaica, da sua infância até a juventude. Durante essa busca, ela se utiliza da compreensão de que o sujeito é uma constituição das diferentes relações a que se tem acesso desde o nascimento até o fim de sua vida.

Partindo desse princípio, as diversas culturas devem receber a devida importância quando se trata da constituição da cultura brasileira, vista ainda hoje como uma cultura hegemônica. Esmiuçar as diferentes influências que cada indivíduo traz consigo é um processo árduo, porém necessário para desconstruir os estereótipos que carrega no decorrer de sua história.

E um dos exemplos que a autora traz para o que se conhece como língua portuguesa do Brasil, destacando

as multiplicidades culturais, tendo-as como uma atualidade inquestionável. Neste artigo, Abramowicz (2006) trata essa temática da história e de como várias línguas cortam, percorrem e atravessam a língua maior, a língua hegemônica, a cultura hegemônica.

“(IM)POSSIBILIDADES DE SE VER COMO ANJO” - DAGMAR E. ESTERMANN MEYER

Meyer (2006) aponta a problemática que o próprio título já reflete, trazendo o relato de uma professora negra durante um curso de atualização de professores na cidade de Porto Alegre/RS. Usa como exemplo a recusa de uma estudante negra de três anos em continuar a frequentar as aulas da pré-escola, pois naquele lugar a criança constatou que não poderia ser anjo. Esse quadro remete para uma discussão que muitas vezes o senso comum considera superada, de não se enxergar dentro das várias representações belas e puras, tidas como angelicais, de que a própria escola ainda se utiliza.

Com isso vemos que o período passado por nossas crianças na escola não se resume a receber os conteúdos transmitidos pelos professores. Esse momento também pode moldar a identidade social de um indivíduo que necessita viver em constante adequação dos padrões e estereótipos impostos a sua volta.

Pensando na importância desse convívio para o estudante, a autora propõe a reflexão do papel do currículo para problematizar as implicações históricas, sociais e culturais experimentadas pelos estudantes no processo de educação escolar. Considerando a relação de poder que o currículo pode exercer na produção e/ou reprodução de representações e identidades culturais.

Dentro da perspectiva abordada no item anterior, os professores têm o papel de propositores diretos, que podem produzir, reproduzir e redimensionar as representações e identidades culturais.

Nilma Gomes (2008, p.98) propõe que está,

discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participa desse processo tenso. Dentro de contexto mais

amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço. (GOMES, 2008, p.98)

Vistos dentro da relação de poder que as várias formas de escolarização exercem, os professores são o que a autora denomina como “produtores culturais”, mesmo que em alguns casos não tenham total acuidade deste papel.

Cabe também ao professor o exercício de rever o que aprendeu no decorrer da própria história, que pode influenciar comportamentos e práticas mecanizadas propagadas nos exercícios cotidianos formais e informais.

Assim como Abramowicz (2006), Meyer (2006) apresenta um conceito extremamente importante para a

linguagem. Colocada não só como um fruto, mas como geradora de relações de poder que delimitam e hierarquizam as diferenças, acentuando as desigualdades sociais e culturais.

Outro aspecto importante deste artigo é voltado para um conceito de raça/etnia e nacionalidade que, por sua vez, estão intimamente ligados com o que se entende por diferença e identidade. Ao se afirmar como membro de um grupo específico, automaticamente, negam-se todos os outros que não estão nele inseridos. Esse movimento acaba por envolver a todos, conseqüentemente, na operação de poder que delimita a sua posição na sociedade/grupo em que vivem.

Portanto, ao analisar raça/etnia e nacionalidade, devem-se inserir tais conceitos como registros sociais intimamente envolvidos nesses processos de composição das diferenças e identidades culturais, que são impostas como parte natural e definitiva do convívio em sociedade, que colaboram para a manutenção das desigualdades.

Estas desigualdades acabam por se alojar nas salas de aula, pois não só a visão da naturalidade destes conceitos é facilmente propagada, como é incentivada pela cultura hegemônica a valorização de locais/culturas/povos específicos que são os determinantes de tais conceitos ao longo da história.

NOSSA HERANÇA AFRICANA - REFLEXÕES DE UM EDUCADOR DO MALI EM UMA UNIVERSIDADE HISTORICAMENTE NEGRA - HASSIMI O. MAIGA

Maiga (2006) relata a sua trajetória ao dar aulas numa universidade historicamente negra, onde decide introduzir em sua metodologia o conhecimento da herança e da cultura negra, buscando uma aproximação de seus estudantes com suas próprias raízes, a fim de se perceberem por outra ótica.

Tendo como meta inicial o trabalho com língua francesa e língua e cultura songhay, Maiga (2006) enxergou a importante chance de explorar as diferentes visões

de mundo e práticas culturais europeias e africanas, à medida que seus estudantes questionavam-no sobre termos citados em sala de aula.

Em certo momento, foi necessário reorganizar a aula das duas línguas para que os estudantes pudessem focar no aprendizado de ambas. Sendo assim, Maiga (2006) promoveu o curso “Língua e cultura songhay”, com duração de dois semestres para o estudo de ambas.

Com uma dedicação notável, Maiga (2006) escreveu o livro “Conversational songhay” como aporte para o curso, que traz aos estudantes a língua ligada ao pensamento profundo do que se constitui como cultura songhay. Nele é apresentada a beleza que este povo atribui a suas características identitárias, bem como dá os elementos fundamentais para o reconhecimento das diversas influências da cultura africana ao se tratar da conexão histórica entre África, Europa e América.

Nesta perspectiva “[...] ‘somos um corpo no mundo’, como sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2011, p. 51). E como foco

de pesquisa, no curso, é dada a seus estudantes a missão de investigar a própria herança africana, especialmente por estarem situados em Lousiana e New Orleans, nos Estados Unidos, onde há um notável esforço para negar e distorcer a herança africana presente com a grande parcela da população negra.

Após o que eles mesmos colocaram como um despertar cultural durante o curso, os estudantes puderam relatar como as suas vivências pessoais e familiares estão conectadas a tudo a que tiveram acesso durante esse processo.

A linguagem como força cultural neste artigo é novamente percebida em seu caráter de mecanismo que possibilita o estudo das diversas culturas, padrões e comportamentos. Ela cumpriu o papel de incentivo inicial para entender os significados e a força de uma cultura de valores particulares, que merecem tanto respeito quanto a outras mais difundidas. É por meio da linguagem que as informações culturais são transmitidas de geração para geração.

À medida que os indivíduos se enxergam nessas conexões, podem articular o seu meio social com a construção de um novo currículo cultural. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade - Joyce E. King.

King (2006) faz menção em seu artigo da reflexão importante acerca de uma educação que pode influenciar os indivíduos a se afastarem de suas raízes culturais e sociais, sendo consumidores e produtores do que a ideologia hegemônica branca considerar pertinente. Sua abordagem é voltada para recuperação da memória cultural negra como mecanismo de manutenção e resgate da “capacidade de pensar corretamente”, de alunos de um curso de pós-graduação em pesquisa educacional.

Partindo do pressuposto de atividade pessoal atribuído à memória, se pensarmos nela pela ótica social, é possível constatar a sua mudança para um produto do coletivo. Dessa forma, o resgate da memória cultural negra não valoriza apenas o particular como procura o passado racial comum a todos.

Gomes (2011) afirma que vivenciar o processo de valorização racial/étnica passa pelo campo da emancipação e libertação da dominação colonial:

A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios, de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes no Brasil, desde o regime da escravidão até os nossos dias. Desse modo, a raça é entendida como uma dimensão estrutural e estruturante da sociedade brasileira presente nos processos de dominação, nas transformações sociais e econômicas vividas sob a égide do capitalismo e nas lutas por emancipação. (GOMES, 2011, p. 45).

Em seu curso “Fundamentos do conhecimento e da pesquisa centrados culturalmente”, ministrado na University of New Orleans, King (2006) utiliza-se da perspectiva epistemológica que convida os alunos a uma reflexão crítica do conhecimento pessoal, sua pesquisa e suas práticas educacionais contextualizadas dentro da luta da comunidade negra.

Nesse processo, os estudantes tiveram a incumbência de inserir as experiências da comunidade em seus

estudos de questões educacionais urbanas, focalizando aquelas relacionadas à educação do povo negro. Esse processo vai ao encontro da ideologia dominante e da educação hegemônica, problematizando com a comunidade a importância do resgate da memória cultural negra.

King (2006) objetiva para seus estudantes, que já exerciam o papel de educadores, a capacidade de identificar os interesses da comunidade, bem como a confiança, a coragem e comprometimento para usar a sua educação e suas habilidades em seu benefício, caracterizando um ensino mais sensível ao que a sociedade vem demonstrando como situações que podem ser problematizadas no espaço escolar.

A vivência do curso oferecido por King (2006) significou para os estudantes uma experiência educacional, indo além de um treinamento específico. Um exemplo disso é colocado com a experiência de uma aluna branca ao investigar, junto com o seu parceiro comunitário e a avó dele, qual é a rotina da família negra e quais seriam as necessidades centrais dos negros idosos nessa rotina. O

grupo de pesquisa, em especial a aluna, chegou à conclusão de quão necessária é a influência da visão tradicional africana na comunidade de hoje no que tange ao tratamento de seus idosos.

A quebra da cultura de superioridade também foi demonstrada como resultado positivo durante o curso, pois alguns alunos, devido a sua posição social de “americanos europeus”, passaram a reconhecer o quão fácil era impor a diferente adequação aos seus padrões hegemônicos.

MAS, AFINAL PARA QUE INTERESSAM A UM CIGANO AS EQUAÇÕES? - MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA

A temática abordada por Ferreira (2006) embasa a reflexão a respeito de qual papel as culturas populares ocupam dentro da instituição escolar, considerando que o modelo educacional a que se tem acesso ainda hoje foi criado para atender aos interesses de determinado grupo, a “burguesia ascendente”, e a diversidade de identidades que compõem esse espaço passa a ter o “direito”

de ingressar num modelo com valores e formas de interpretar os mundos predeterminados pela cultura majoritariamente opressora.

O fracasso escolar pode ser entendido como o fracasso da instituição no trato da diversidade que seus membros trazem consigo. Para os estudantes que ali ingressam, restam duas opções: ou se adaptam, negando sua cultura de origem, ou fracassam.

Especificando sobre indagação no título do artigo, a autora aborda sua pesquisa sobre o processo de escolarização das crianças ciganas na Espanha, onde acompanhou o debate sobre quais conteúdos os professores ofereceriam aos estudantes ciganos que compunham uma minoria da escola. Dentro do que foi determinado como necessário, surge a indagação da professora se o conteúdo das equações seria de fato útil para os estudantes, apontando para o papel preponderante do professor que, fazendo tal determinação, ajuda a inflar a discriminação da posição estabelecida pela sociedade majoritária/hegemônica a um grupo marginalizado que está inserido num quadro de extrema desigualdade social.

E esse comportamento não foi levantado de forma singular, deixando caracterizada uma postura quase total dos professores que não só diferenciavam, mas inferiorizavam a cultura cigana. Gerando o que acarretará em processos de desigualdade educativa e social.

Gomes (2008, p.98), enfatiza sobre o caso específico da educação escolar, que de acordo com a autora,

será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Partimos do pressuposto de que se faz urgente que essas discussões façam parte da formação dos professores. Já é difundida no campo de estudo da diversidade cultural que muitos preconceitos são lançados a determinados grupos com o objetivo de incutir em suas ideias uma justificativa para o processo de opressão. Destaca-se

entre as características ainda mais problemáticas o esforço para manter-se como o grupo superior/dominador que criam a falsa necessidade nos grupos inferiores de serem dominados.

Os estudos de Ferreira (2006) demarcam essa organização de opressor e oprimido com a ascensão da burguesia ao poder no século XIX, que consegue mobilizar toda uma sociedade por meio de preconceitos para obter os lucros e a sua manutenção sistêmica.

Então, abrir espaço para os grupos oprimidos seria valorizar a sua identidade e sua capacidade de criar formas de interpretar a sociedade, atribuindo-lhes o poder de protagonizar e problematizar a sua posição perante a sociedade.

AFINAL, QUEM EDUCA OS EDUCADORES INDÍGENAS? - ROSA HELENA DIAS DA SILVA

Quando se pensa em projeto de educação escolar para as populações indígenas, parte-se, erroneamente, do princípio de que os indígenas não possuem educação

por não ter uma proximidade direta com o que se padronizam como educação. Mas a resistência desses povos demonstra que suas raízes e suas formas de educação tradicional merecem respeito e o devido espaço para demarcar a sua história como povo de luta.

Os saberes indígenas podem contribuir diretamente para a formação de uma política e prática educacionais adequadas, bem como a construção de novas relações que preze pela igualdade.

Em relatos abordados no artigo, os próprios indígenas refletem que a mesma escola que se constituiu para destruir a cultura de seu povo tem o potencial de promover a reconstrução e afirmação de uma nova era para eles. O ingresso na escola é para o povo indígena, também, um ato de resistência que visa entender o outro para conseguir delimitar até onde vai a sua influência.

Silva (2006) volta-se para investigação que gera nesta análise a constatação da problemática da formação dos professores indígenas, referenciando o tema da autonomia indígena dentro das discussões pelo movimento dos professores indígenas da Amazônia, constantemente

empenhados em construir uma política indígena de educação escolar e na oposição às políticas da educação nacional.

Segundo alguns relatos de professores indígenas, é possível perceber o valor dado pelos povos ao indivíduo e o que ele traz consigo em detrimento de muros, salas e carteiras. O professor é a pessoa escolhida para organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam aprender.

O professor assume o papel de mediador entre os dois mundos, ele precisa transitar entre as diferentes culturas, buscando a multiplicação de novos saberes, informação de novos conhecimentos, contribuindo para o saber partilhado e estando atento ao equilíbrio nesse complexo processo de inter-relação dos diferentes povos. Dentre outras exigências, uma merece destaque: o professor precisa ser bilíngue para fazer a mediação necessária no processo de educação.

Assim, a escola, conforme SILVA (2004),

tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (SILVA, 2004, p. 11).

Nos diversos relatos para construção do artigo ora analisado, pode-se caracterizar em linhas gerais como se dá a educação dentro da comunidade indígena, que preserva o valor fundamental da terra, o conhecimento e o respeito com a natureza, a importância do trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo, o aprendizado pelo exemplo e a experimentação, o aprendizado necessário para a vida, que é dado pelo pai, pela mãe e pela comunidade, a tradição cultural transmitida pelos antepassados e os conceitos constituídos no cotidiano da comunidade.

As dificuldades que os professores possam vir a ter em dialogar sobre os povos indígenas, talvez se encontre

no desconhecimento cultural, econômico e social destes povos. Visto que somos herdeiros de um ensino que coloca como modelo o conhecimento dos europeus. Ou seja, para nós é comum os conhecimentos que os europeus produziram, mas ignoramos que outros povos também produziram conhecimento e têm experiências.

Tendo como princípios a alegria e o prazer de viver, os povos indígenas brasileiros têm um histórico de educação muito consistente, baseado quase que na totalidade na transmissão oral de suas heranças. Pode-se destacar como exemplo a ligação harmônica entre trabalho e vida, que é um conceito marcante do que essa cultura considera relevante para sua comunidade.

A autora deixa como ponto de reflexão que as várias tentativas de estabelecer o diálogo para construção de uma base educacional verdadeiramente atenta às necessidades dos povos indígenas são fruto da força identitária que ele tem para dizer explicitamente quais são suas necessidades e de que forma podem ser alcançadas. Não se trata de mais uma relação entre opressores e oprimidos.

LENDO PEGADAS PARA CONSTRUIR O FUTURO – SONIA STELLA ARAÚJO-OLIVEIRA

Oliveira (2006) traz em sua história pessoal as marcas sentidas por toda a população uruguaia após um decreto-lei, de 1877, que estabeleceu a extensão do ensino a toda a população, com caráter obrigatório, gratuito e laico, garantindo, sob certo ponto de vista, a expressão de uma educação científica.

Porém, essa expressiva proposta trazia em sua constituição influências acompanhadas e admiradas pelo propositor José Pedro Varela, na Europa e nos Estados Unidos, pautando a formação de cidadãos para uma democracia que atenda às necessidades geradas por grupos burgueses de expansão industrial da sociedade visando ao fortalecimento de seu poder.

Ao se levantar a bandeira de um sistema de educação que contribuía para consolidação e legitimação de papéis sociais estabelecidos pelos sistemas de dominação, defendendo, dentre outros aspectos, a “extinção do

gaúcho" (indivíduo desordeiro/vagabundo), era praticamente nulo o espaço para os descendentes de indígenas e africanos, caracterizando a imagem do outro, diferenciando do eu, sendo a alteridade dentro da totalidade.

Em suas experiências como estudante, Oliveira (2006) recorda que os temas das etnias, da sexualidade e de gênero, por exemplo, eram simplesmente ignorados. Bem como a pobreza que afetava grande parte da população não era discutida, a fim de se entender onde se iniciava tal problemática. Quando se tocava neste assunto, era para dar causa a aquele que não se esforçava o suficiente para mudar sua condição social ou não tinha inteligência suficiente para isso.

Oliveira (2006) sentiu o peso de não ter contado com reflexões acerca da hegemonia de um pensamento e suas consequências, bem como a negação da diversidade e da pluralidade afetam a escola pública uruguaia e a sociedade como um todo, mais distante ainda das possíveis influências da etnia, do gênero ou da situação de classe social na visão de mundo de cada aluno.

Sua luta em sala de aula foi em conjunto com seus estudantes, escutando e descobrindo como viviam e qual seus sentimentos nesse percurso. Ela buscou uma rotina de estímulo da confiança para cumprir as tarefas intelectuais exigidas pela escola. De acordo com Sarmiento (2004),

[...] as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem-sucedida a ação cooperativa (SARMENTO, 2004, p. 60).

É neste sentido que se faz de grande importância a manutenção das escolas para que ocorra as trocas de saberes por meio das interações sociais. Mesmo sendo dificultosa a historicidade que determine a identidade cultural ameríndia, não é mais aceitável que se negue o aporte cultural rico de nomeação a grande parte da flora e da fauna da região que, por sua vez, tem nas raízes de seu nome (Uruguai) um significado guarani ainda investigado.

O preconceito racial e a negação da conformação híbrida do povo uruguaio não só são responsáveis pela deficiência de construção da identidade cultural de negros e indígenas, como afasta os brancos descendentes de imigrantes ou de indígenas do reconhecimento das influências para a construção de sua identidade real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a constatação de que a educação das relações étnico-raciais trabalhadas pelas autoras e autor do livro “Experiências étnico-culturais para a formação de professores” traz dimensões importantes do percurso da vida humana como resultado das diversas relações que perpassam e constituem cada pessoa como um indivíduo social que, mais tarde, ao assumir o papel de professor ou professora, terá a importante posição de formador e influenciador de novas ideias e discursos.

Importa também destacar que as principais contribuições dessa tarefa investigativa é o fortalecimento didático-pedagógico no enfrentamento de discriminações, preconceitos e estereótipos.

Cabe ainda indicar que nos limites dos processos educativos, o estudo fomenta o debate da educação das relações étnico-raciais, desvelando alguns desafios, como a formação cultural da sociedade e o mundo dividido em colonizadores e colonizados, pobres e ricos, opressores e oprimidos etc.

A investigação abre o caminho para um aprofundamento na valorização da educação das relações étnico-raciais como parte intimamente ligada e pertencente ao convívio em sociedade, deixando de lado a velha visão de limitar tal temática a trabalhos específicos para datas comemorativas em que se cobra dos profissionais a exposição e cartazes que maquam a falsa sensação de que se discute as diferenças e como elas afetam diariamente quem as carrega de forma mais acentuada.

Nas abordagens pensadas e organizadas, identifica-se que os próprios professores reconheciam em suas

trajetórias as marcas deixadas por uma educação que não tratou de forma direta as diferenças. Esse quadro se repetiu durante a formação profissional, com ausência de problematização das questões encontradas por elas/ele ao ingressarem nas salas de aula, como mestres, desafiados a repensar e reformular suas práticas.

Indica a obra estudada a necessidade e relevância da formação continuada para a docência. Cada artigo é um chamamento para atenção e valorização das realidades e identidades presentes no contexto escolar.

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E AS
DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA NA LITERATURA INFANTO-
JUVENIL À LUZ DA
INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA
E GÊNERO**

Jeferson Luís Lima da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8754-8698>

Wagner Antonio Junior

<https://orcid.org/0000-0003-3930-3052>

Lívia Barbosa Pacheco Souza

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

José Anderson Bastão Veloso

<https://orcid.org/0000-0001-9330-5177>

Ricardo Ferreira Vale

<https://orcid.org/0000-0003-1885-6256>

Patrick Muniz Ataliba

<https://orcid.org/0000-0003-1724-9745>

Marcela Mary José da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-3163-3233>

Samira Borges Ferreira

<https://orcid.org/0000-0001-6213-8273>

O presente estudo objetivou discutir a relação entre narrativa literária infanto-juvenil e violência simbólica por uma abordagem interseccional. No contexto educacional, a literatura tem o poder de influenciar a identidade de um discente fazendo inferências sobre gênero e raça, sendo estes, talvez as perspectivas mais básicas através da qual os alunos veem e experimentam o mundo e seus lugares nele. Livros destinados a crianças e jovens e, utilizados por professores refletem atitudes sociais e mantêm a discriminação nas sociedades. Infelizmente, o ensino pode assemelhar-se a uma agenda política. Ressalta-se que não existem livros politicamente inocentes para os alunos e que uma sala de aula está sempre carregada de diferentes valores e perspectivas introduzidos por professores, alunos e os textos. Portanto, os professores podem tomar medidas por meio da educação literária para garantir que o ambiente de aprendizagem não seja difusor da violência simbólica representada pelo preconceito de raça e gênero.

“A função revolucionária da literatura não consiste em emitir mensagens revolucionárias, mas em levantar uma dúvida radical sobre o determinismo da história”.

Leyla Perrone-Moisés

INTRODUÇÃO

A literatura infantojuvenil emergiu claramente como uma forma distinta e independente na segunda metade do século XVIII, antes da qual estava, na melhor das hipóteses, apenas em um estágio embrionário. Durante o século XX, no entanto, seu crescimento foi tão exuberante que tornou defensável sua reivindicação de ser considerado com o respeito - embora talvez não com a solenidade - devido a qualquer outro ramo reconhecido da literatura.

Na contemporaneidade, a literatura infantojuvenil tem sido uma poderosa força de mudança positiva em muitas partes do mundo, respondendo e, em grande parte, promovendo o lugar das crianças e jovens na sociedade.

Esta mudança em acontecido mesmo em climas repressivos e sob regimes hostis à mudança, tanto porque as obras tendem a ser um campo marginalizado e não visto como digno de atenção, quanto por vários fatores institucionais, como por exemplo, políticas educacionais.

Neste contexto, como a maioria das obras literárias históricas, a literatura infantojuvenil contemporânea permanece predominantemente um agente de aburguesamento. Mesmo assim, a variedade de obras publicadas especialmente nas últimas décadas tem desafiado o racismo e o sexismo, evidenciando assim, a intersecção entre gênero e raça.

Crenshaw (1989) usou o termo interseccionalidade para se referir à dupla discriminação de racismo e sexismo enfrentada por mulheres negras, criticando a "estrutura de eixo único que é dominante na lei antidiscriminatória.

Desde então, a interseccionalidade tem sido uma ferramenta analítica utilizada com o objetivo de monitorar a igualdade e os direitos humanos para mostrar as diferentes formas de dano, abuso, discriminação e desvantagem experimentadas pelas pessoas quando várias categorias de identidade social interagem umas com as outras.

Em vista do rápido aumento na aplicação da interseccionalidade em várias disciplinas, sabe-se que a litera-

tura infantojuvenil passa a ser influenciada pela política interseccional, o que pode parecer conflitante com o direito das crianças de serem “inocentes” em relação aos problemas urgentes do dia ou conceitos desafiadores, ou com seu direito à proteção contra doutrinação política.

Em vista dessa influência exercida pela literatura infantojuvenil, como a violência à luz da interseção entre gênero e raça é manifestada nas obras destinadas a crianças e jovens? Como se estabelece os valores simbólicos da interseção e violência na literatura?

Partindo destes questionamentos, o presente estudo objetivou questionar a relação entre narrativa literária infantojuvenil e violência simbólica em um contexto interseccional. Além disso, buscou-se destacar a importância da literatura infantojuvenil para a socialização em uma realidade sociocultural específica e enfocou especialmente o papel desempenhado pelas narrativas literárias para compreensão das representações de práticas violentas simbólicas.

COMO O GÊNERO E A RAÇA SÃO REPRESENTADOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL?

A interseccionalidade é uma estrutura para conceituar uma pessoa, grupo de pessoas ou problema social como afetado por uma série de discriminações e desvantagens (COLLINS & BILGE, 2021). Portanto, o conceito leva em consideração as identidades e experiências sobrepostas das pessoas para entender a complexidade dos preconceitos que elas enfrentam.

Em outras palavras, a teoria interseccional afirma que as pessoas geralmente são prejudicadas por múltiplas fontes de opressão: sua raça, classe, identidade de gênero, orientação sexual, religião e outros marcadores de identidade. A interseccionalidade reconhece que os marcadores de identidade (por exemplo, “mulher” e “negro”) não existem independentemente uns dos outros e que cada um informa os outros, muitas vezes criando uma complexa convergência de opressão.

Atualmente, a interseccionalidade é considerada crucial para o trabalho de equidade social. O viés de gênero e raça está presente no conteúdo, linguagem e ilustrações de muitos livros infantis, como por exemplo, as obras de Monteiro Lobato: Viagem ao céu (1962), O Saci (1962), Histórias da tia Nastácia (1962), Caçadas de Pedrinho (1962).

A educadora Nancy Larrick (1965) destacou duas tendências significativas nas representações de personagens negros e mulheres em livros infantis: a omissão completa e, portanto, o apagamento da representação da mulher negra, ou a problemática estereotipagem da referida representação.

O viés de gênero pode ser visto na medida em que o masculino e feminino é representado como personagem principal em livros infantis e como o gênero é retratado. A respeito, Boton & Streij (2015) observaram que não apenas as meninas são retratadas com menos frequência do que os meninos nos livros infantis, mas também que ambos os gêneros são frequentemente apresentados em termos estereotipados.

Portanto, é comum que as meninas sejam geralmente retratadas como doces, ingênuas, conformadas e dependentes. Em contraste, os personagens masculinos são geralmente agressivos, fisicamente fortes, possuem um senso de aventura e são capazes de funcionar com total independência. Ressalta-se que, os homens são tipicamente retratados como competentes e orientados para a realização, mas as mulheres são limitadas no que podem fazer e são menos competentes em sua capacidade de realizar as coisas.

Barbosa (2009) acrescenta ainda que a dominância masculina pode ser encontrada em livros em que os personagens são animais, e que mesmo os tipos de animais usados para representar personagens também variam de acordo com o gênero: ratos são mais usados para representar personagens femininas e ursos são mais frequentemente usado para representar personagens masculinos.

Na maioria das vezes, os livros que retratam personagens negros e mulheres os mostram como uma serva ou escrava, uma trabalhadora migrante, representando estereótipos prejudiciais. Porém, o início do século XXI

testemunhou avanços crescentes na defesa da justiça racial e de gênero. A literatura infantojuvenil cona com autoras negras usando a prática de leitura para capacitar a juventude e ilustrar o progresso feito pelas comunidades negras em seu apelo por igualdade durante diferentes movimentos ativistas dos séculos 20 e 21.

Hoje, muitos livros estão destacando o trabalho de ativistas negros durante o movimento pelos direitos civis, e um número crescente deles enfocou especificamente o envolvimento de crianças negras como proponentes de mudança social.

Segundo Peres; Marinheiro; Moura (2012), as crianças não são apenas recipientes passivos do que leem. Eles devem ser vistos como sujeitos ativos, criando e recriando-se em relação às representações que os cercam. Isso é cada vez mais evidente à medida que a literatura infantojuvenil é reconhecida como uma importante ferramenta de educação, e os autores se apoiam na história e em suas próprias experiências para criar narrativas que incluam e empoderem jovens de todas as origens raciais.

Portanto, não se pode negar o papel crucial que a representação desempenha nos livros infantis e como é importante para as crianças ver personagens como eles retratados nos livros que leem. Também deve-se reconhecer que, embora muito progresso tenha sido feito, as personagens mulheres negras ainda estão sub-representadas nos livros ilustrados. Resta um caminho longo, mas esperançoso, no mundo da literatura infantojuvenil diversa.

DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL À LUZ DA INTERSECCIONALIDADE

A violência simbólica é um termo cunhado por Pierre Bourdieu (1979), um proeminente sociólogo francês do século XX. Este tipo de violência pode ser definido como uma forma não manifestada de forma física no diferencial de poder entre duas entidades: podem ser duas comunidades diferentes, dois indivíduos em um relacionamento, gêneros diferentes etc.

Para Bourdieu & Passeron (2001), o conceito de violência simbólica argumenta que o poder não é a única manifestação de manutenção efetiva da hierarquia e do *status quo*. Ela encontra expressão através da linguagem corporal, auto apresentação, cuidados corporais e adornos.

A maneira como um indivíduo dialoga com outra pessoa reflete a dinâmica de poder em um relacionamento. Ao olhar para a dinâmica familiar, por exemplo, ainda é possível ver como o pai mantém a posição dominante: não apenas na forma autoritária de chefe de família, mas também simbolicamente, em seus maneirismos, na tonalidade de sua comunicação um com o outro etc. Uma vez identificadas essas nuances, é difícil olhar além de como a violência simbólica tem prevalecido dentro das esferas familiares, relacionamentos com parceiros, pais, irmãos etc.

Portanto, a violência simbólica não precisa acontecer apenas entre parceiros. Ela se manifesta em todas as formas de interações sociais porque não é uma forma visível de violência, ou seja, é uma expressão abstrata e por

isso, ainda permanece com dificuldade em ser identificada na sociedade. É por isso que, em muitos casos, as pessoas não percebem que são vítimas de uma violência simbólica.

Neste contexto, pode-se dizer que o indivíduo no meio social se torna cúmplice de como tem sido normalizado o abuso emocional. Exemplificando, quando um pai se utiliza de um diálogo violento como parte do confronto com seu filho, a sociedade tende a confortá-lo dizendo que seu pai o repreende porque o ama. Construir a violência como uma forma de amor não é apenas *gaslighting*¹⁴, mas também facilita que formas simbólicas e menos evidentes de práticas violentas sejam ignoradas.

Logo, a violência simbólica, uma vez que não é uma forma de violência visível e amplamente normalizada, torna-se muito difícil de parar ou controlar porque as pessoas ainda não têm consciência e não se veem como vítimas. Dessa forma, Melo *et al.*, (2007) consideram que há

¹⁴ *Gaslighting* é uma forma de abuso emocional e psicológico em que uma pessoa usa truques verbais e comportamentais para convencer outra pessoa de que está perdendo a cabeça ou, pelo menos, não pode confiar em seu próprio julgamento (SARKIS, 2019).

a necessidade de não se banalizar a violência simbólica, ou seja, se faz necessário reconhecê-la como uma prática violenta.

Além disso, os governos precisam reconhecer e incluir dispositivos legais, além de políticas e programas para coibir a violência simbólica (VIDIGAL *et al.*, 2020). Isso seria definitivamente um passo na direção certa.

Em se tratando no contexto da interseccionalidade, sabe-se que a violência simbólica sustenta as visões do domínio dos homens como parte da “ordem natural” e as condições que permitem o preconceito e a discriminação e outras formas mais visíveis de violência. Além disso, segundo D’ Oliveira & Camargo (2013), as vítimas podem internalizar essas relações e hierarquias de poder, aceitando sua dominação como legítima e normalizando a violência perpetrada contra elas.

Portanto, a violência simbólica e a interseccionalidade entre raça e gênero estão dinamicamente ligadas por meio de processos sociais, políticos e econômicos que moldam a violência que ocorre tanto em espaços privados quanto públicos. Neste contexto, Collins (2017)

considera que entender a interconexão entre as práticas violentas simbólicas e fatores como raça e gênero é vital para desenvolver intervenções mais holísticas para prevenir e responder à violência.

O entendimento desta relação muitas vezes pode ser percebido por meio da literatura. Especificamente, a literatura infantojuvenil tem sido vista como uma entidade dinâmica por si só, que oferece aos seus leitores os caminhos para o prazer, a reflexão e o envolvimento emocional.

Como Monteiro *et al.*, (2022) argumentam, seu lugar na educação foi estabelecido séculos atrás, mas essa associação continua atualmente de maneiras que são semelhantes e diferentes de seus primórdios. A ironia da literatura infantojuvenil é que, embora seja ostensivamente para crianças e jovens, sua existência depende dos adultos. Esta relação recíproca entre adultos e criança é, no entanto, o cerne da educação.

Em uma perspectiva histórica, Aguiar (2022) observa o aumento acentuado na literatura infantojuvenil depois de 2017. Um fator que contribuiu para esse aumento

foi o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual “unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” (BRASIL, 2017).

Dessa forma, com a referida lei que designava financiamento destinado a oferecer subsídios federais para livros de bibliotecas escolares e didáticos, houve o aumento geral na quantidade de literatura infantojuvenil e aos mecanismos que a tornaram prontamente disponível para um público mais amplo.

Porém, especificamente sobre a literatura negra destinada ao público infantil e jovem, esta já era difundida no Brasil antes mesmo do Decreto nº 9.099/2017. Segundo Gouvêa (2005, p. 84),

[...] é principalmente a partir da década de 1930 que torna-se maciça a presença, na produção literária destinada à criança, de personagens negros, sobretudo como contadores de histórias, demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de histórias de origem africana.

No entanto, mesmo no cenário contemporâneo, essa inserção na difusão da literatura negra no contexto educacional não foi simples. Embora Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, tenha estabelecido a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, as obras de literatura negra continuaram a enfrentar barreiras não apenas à publicação, mas também ao reconhecimento e distribuição dentro de um campo literário infantil que permaneceu predominantemente branco e que manteve e foi mantido por estruturas brancas de poder.

Ressalta-se que as mensagens transmitidas por meio da representação de homens e mulheres nos livros contribuem para as ideias das crianças sobre o que significa ser menino, menina, homem ou mulher, visto que, o número desproporcional de homens em papéis centrais pode encorajar as crianças a aceitar a invisibilidade de mulheres e meninas e a acreditar que são menos importantes, reforçando assim a violência simbólica baseada no gênero.

Especialmente nos casos de obras em que as personagens animais de gênero neutro são frequentemente rotuladas como masculinos por mães que leem para seus filhos, as personagens podem ser canais particularmente poderosos e potencialmente negligenciados para mensagens de gênero, ou seja, o padrão persistente de disparidade entre personagens animais pode revelar um tipo sutil de aniquilação simbólica de mulheres disfarçadas por meio de imagens de animais.

Mas não é apenas a ausência de personagens femininas centrais que é um problema na literatura infantojuvenil, acredita Canazart & Souza (2016), mas sim, como as mulheres são representadas quando aparecem. As editoras, com razão, têm o cuidado de colocar imagens positivas de uma mistura de raças, mas parecem nem perceber quando usam imagens estereotipadas e ultrapassadas de mulheres como em funções doméstica, escravas etc.

Portanto, acredita-se que expor as crianças e jovens a livros nos quais racismo e sexismo estejam presentes, mesmo de maneira simbólica, pode semear preconceitos

que podem se transformar em indiferença ou preconceito. Logo, se faz necessário levar a sério a prevenção, para que as crianças e jovens não se transformem em adultos que se entregam a um comportamento de exclusão ou ignoram as instituições e tradições supremacistas.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO MECANISMO DE ERADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA INTERSECCIONAL

Sem generalizar, sabe-se que quando olhamos para alguns dos produtos da literatura infantojuvenil, componentes que contêm comportamentos violentos e agressivos não passam despercebidos. As obras envolvendo tais componentes levantam um ponto de interrogação nas mentes; como eles funcionam como um dispositivo educacional para crianças pequenas.

Por isso, através da educação literária, expor os componentes que retrataram a violência simbólica, pode levar a criança a compreender a origem de atos violentos com comportamento agressivo, chamando a atenção de

pessoas interessadas no assunto e fornecendo recomendações sobre como devem ser as obras.

Segundo Paulo Freire (2008, p. 10), a leitura permite a transformação por meio da prática “do mundo imediato que fazia parte do universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores”. Logo, percebemos que, a prática da leitura na sala de aula deve ocorrer de muitas maneiras, entretanto é o próprio leitor que dita o seu interesse, as motivações, as suas vontades para levar ao hábito da leitura.

Ao ler, o leitor leva em consideração a influência que recebe do ambiente ao seu redor, ou seja, desde o posicionamento para ler até mesmo passando pelos instrumentos como lápis, dicionário e até mesmo livros que o auxiliam nessa leitura (KRUG, 2015). Afinal, Martins (2007, p. 85) já havia dito que, “cada um precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”.

Nesta perspectiva da importância da educação literária, cabe ressaltar que os problemas grandes e complexos nos confrontam como nação hoje. Mudar as histórias que lemos (ou não lemos) não mudará a sociedade da noite para o dia, mas pode ajudar a impedir que preconceitos se perpetuem nas gerações futuras. Quando as crianças começam a frequentar a escola, elas já têm as mesmas atitudes raciais dos adultos. Reservar um tempo para falar sobre raça desde tenra idade é importante.

Tanto na escola quanto fora dela, as crianças e jovens estão expostas a atitudes racistas e sexistas. Essas atitudes – expressas repetidamente em livros e outras mídias – gradualmente distorcem suas percepções até que estereótipos e mitos sobre pessoas negras e mulheres sejam aceitos como realidade.

Embora as representações racistas e sexistas flagrantes não sejam mais predominantes, as atitudes e suposições racistas e sexistas ainda encontram uma expressão mais sutil nos livros.

Convenhamos que nenhum autor pode ser totalmente objetivo. Todos os autores escrevem a partir de um

contexto cultural e pessoal. No passado, os livros infantis eram criados por autores e ilustradores brancos de classe média, de modo que uma única perspectiva etnocêntrica dominava a literatura infantil. Portanto, se faz necessário que se leia com atenção para determinar se a direção da perspectiva do autor enfraquece ou fortalece substancialmente o valor do livro.

Apenas alguns livros com personagens negros e mulheres apareceram antes de meados da década de 1960, muitos dos quais foram publicados para atender à nova demanda do mercado, mas ainda eram escritos e editados por autores e editores brancos. Autores negros escrevendo sobre suas próprias experiências se tornaram mais frequentes após a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, mas essa tendência tem flutuado com o mercado ao longo dos anos.

Segundo Alves & Reis (2020), é importante ver pessoas negras representadas em uma ampla gama de personagens para evitar cair em tropos e estereótipos racistas. Quando personagens negras estão presentes, é importante reconhecer a posição que elas desempenham na

história. Os leitores devem ter a oportunidade de vê-las em papéis principais, centrais para as histórias que leem.

Além disso, a narrativa eficaz sobre mulheres negras deve fornecer um contexto histórico, social, político e outro mais amplo. Isso dá aos leitores a capacidade de entender como as experiências cotidianas existem na sociedade em geral. Para os primeiros leitores, esses contextos geralmente são pistas sutis que podem ajudar as crianças e jovens a entenderem melhor uma questão mais ampla.

É importante considerar que uma estratégia problemática é o uso de personagens sem nome. Usar referências gerais como “a menina” ou “o menino” afasta o poder e a agência do personagem e cria uma distância social entre a história e o leitor, em vez de fazer uma conexão humanística.

Às vezes, os adultos se calam sobre questões de raça, preconceito e desigualdade de gênero porque não se sentem à vontade para falar sobre eles. A este respeito, Gomes & Jesus (2013) relatam que quando os professores pensam que crianças muito pequenas não percebem

ou não conseguem entender raça e racismo, eles evitam falar sobre isso com os alunos de maneira significativa. Esse silêncio sobre raça não impede que os discentes percebam a raça e desenvolvam vieses e preconceitos raciais. Isso apenas os impede de falar sobre isso.

Neste contexto, dada a sua importância para o ensino e a aprendizagem, as discussões em sala de aula acerca da violência simbólica em uma perspectiva interseccional tornam-se uma importante estratégia de conscientização. Segundo Marcondes (2020), quando os alunos são encorajados a fazer perguntas ponderadas, dar respostas reflexivas e desafiar uns aos outros usando argumentos racionais nas discussões em sala de aula, é mais provável que eles se tornem construtores e proprietários de seu conhecimento.

De fato, discussões produtivas em sala de aula tendem a estimular o envolvimento, o pensamento e a compreensão dos alunos sobre o conhecimento em todas as áreas de conteúdo acadêmico. Ao adotar um modelo dialógico, as discussões em sala de aula podem promover

o aprendizado dos alunos, promovendo sua compreensão básica e de alto nível de texto literário, argumentação, raciocínio científico e habilidades comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disponibilidade da literatura infantojuvenil não tem sido apenas uma questão de existência e qualidade, mas também, uma problemática em que se faz necessário o enfrentamento da violência simbólica por meio ocorrida com base no racismo e sexismo predominante na literatura branca.

Em vista que a violência simbólica seja facilmente identificável nas obras literárias destinadas a crianças e jovens, é notório que a Lei 10.639/03 promoveu o alinhamento entre as identidades dos personagens negros retratados e dos autores que os retratam, de modo que essa identificação compartilhada dê autenticidade às vozes desses personagens. E desde então, os estudiosos deram muita atenção ao rastreamento da história literária infantil

afro-brasileira, e o terreno para fazê-lo mudou significativamente.

Embora os autores de livros infantis e estudiosos permaneçam cientes das dificuldades em ampliar a literatura negra, o futuro desta ampliação dependerá tanto de forças e estruturas maiores que contribuem para questões sobre quais histórias literárias são destacadas, quais trajetórias são sustentadas e quais públicos são priorizadas.

Neste contexto, os professores podem selecionar livros em que os personagens tenham personalidades distintas, independentemente de seus gêneros e raça. Ou seja, são responsáveis por fazer um esforço consciente para selecionar livros para os alunos que reflitam justiça e inspirem a todos, sem exceção.

Embora agora haja pesquisas sugerindo que poucas mudanças estão ocorrendo, é importante que as crianças sejam expostas a livros que possam quebrar estereótipos que sustentam a violência simbólica. No entanto, talvez a coisa mais importante que os professores possam fazer é ensinar habilidades de pensamento crítico aos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **Educação como prática da diferença**. Campinas. Campinas: Autores Associados, 2006.

ABREU, Martha. **Diversidade cultural, reparação e direitos**. In cadernos PENESB 12. Rio de Janeiro: Editora Alternativa/EdUFF, 2010.

AGUIAR, J. C. T. M.; AGUIAR, F. J. F. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. GEPIADDE, Ano 4, Volume 7. Jan/jun de 2010.

ALVES, Mariana de Souza; REIS, Maria da Conceição dos. **Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora**. Revista Diálogos, v. 8, n. 2, p. 235-257, 2020.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: SENAC, 2000.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de janeiro, 2023, às 02h51.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO- ANPED. **Nota conjunta da ANPEd e ABdC**, de 15 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-dabncc-pelo-cne>. Acesso em: Acesso em 30 de jan.de 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH - **Nota do GT de História da África da Anpuh Nacional e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÁfrica) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História**. 26 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacaobrasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em 30 de jan.de 2023.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. (Tese de Doutorado).

BARBOSA, Ana Maria Pereira Vieira et al. **Análise das representações de gênero e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança**. 2009. Tese de Doutorado.

BERGALA, A. Abbas Kiarostami. Paris. *Cahiers du Cinéma*, 2004.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **O engendramento da infância através dos livros infantis: possíveis consequências em meninos e meninas.** *Perspectiva*, v. 33, n. 3, p. 915-932, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.* Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.** MEC/SECAD, Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais.** Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9

de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANAZART, Karine Camilo; SOUZA, Oziel de. **Estereótipos de gênero**: uma comparação da representação da mulher nos clássicos da literatura infantil do século XVIII com a configuração feminina em obras infantis do século XXI. *Formação@ Docente*, v. 9, n. 1, p. 6-21, 2016.

CÁSSIO, Fernando. **Base Nacional Comum Curricular**: Ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em 31 de jan, 2023.

CAVALLEIRO, E. S. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo, 1998. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação/USP.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar**: Uma reflexão necessária. Disponível em: Acesso em: 20/03/2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-6.pdf> Acesso em: 28 de janeiro, 2023, às 09h59.

COLLINS, Patrícias Hill. **Se perdeu na tradução?** Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, Amâncio. Lei 10.639/03. **Cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas:** da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: COSTA, Amâncio etalli. Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores:** trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa. [Online]. Vol.39, n.3, p. 609-626. 2013.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo. Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, 1997. DOI: 10.9771/aa.v0i19-20.20952. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DADIE, G. A. G. dos S. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil:** estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2013.

D'OLIVEIRA, Mariane Camargo; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **A interseccionalidade entre gênero e raça**

para a construção étnico-identitária das mulheres negras. Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 10, n. 16, p. 1-11, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador. Editora EDUFBA. 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, Denise (Org.). **Resistência e Inclusão**. Rio de Janeiro: Puc-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã de. **Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história**. Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT - Taquara - Rio Grande do Sul - Brasil. *Ágora*. Santa Cruz do Sul, v.17, n. 02, p. 17-30, jul. /Dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228491514.pdf> Acesso em: 25 de janeiro, 2023, às 19h45.

GOUVÊA, Maria Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan. /abr. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural**. In: OLIVEIRA, Dalila

Andrade. Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Autentica, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 de janeiro, 2023, às 13h22.

_____. **Diversidade étnico-racial por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Revista Contemporânea, São Paulo, v.1 n2, p. 37-59, jun /dez. 2011.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: 1. edUFMG, 2003.

HERNANDEZ, Leila. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008. 2ed.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). Literatura Afro-Brasileira. Centro de

Estudos Afro Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JÚNIOR, Audauto Garcia de Jesus. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. *Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 215-216, jul. /Dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/QgDfZFW7cwkkkpYgT-qFWjhQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de janeiro, 2023. Às 23h17.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. *REI-Revista de educação do IDEAU*, v. 10, n. 22, 2015.

LARRICK, Nancy. *The all-white world of children's books*. *Saturday Review*, v. 48, n. 11, p. 63-65, 1965.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATTOS, Hebe Maria. **Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil** - in: *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia* / Martha Abreu e Rachel Soihet (orgs.) - Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pg.131.

MERCADO, L. P L; **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. 1999, editora ufal, Maceió, AL.

MONTEIRO, Vitoria de Borba et al. **A literatura infanto-juvenil e suas mudanças**. *SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS*, v. 11, 2022.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf> Acesso: 30 de janeiro, 2023, às 19h07.

NETO, Geraldo Magella de Menezes. **As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016)**. Revista Crítica Histórica. Ano VIII, nº 15, julho 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>. Acesso em: 28 jan, 2023.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estud. Afro-asiát. Rio de Janeiro, vol.25, n.3, p. , 2003. Ret.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008 USP - São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, G. de C.; BORRALHO, T. F. Abayomi e Casemiro Coco, bonecos negros em cena: relato de uma experiência na Educação Básica. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 045-067, 2019. DOI: 10.5965/2595034701202019045. Disponível em:

<https://periodicos.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701202019045> Acesso em: 27 de janeiro, 2023, às 02h45.

ORIÁ, Ricardo (1996). “O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações”. Textos de História, vol. 4, nº 2, pp. 154-165.

PAIXÃO, Marcelo. **Desigualdade nas questões racial e social**. BRANDÃO, Ana Paula (org.). Saberes e fazeres: Modos de ver, vol. 1. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/Caderno1_ModosDeVer.pdf Acesso em: 24/01/2023, ÀS 18H55.

PAULA, C. R. de. **O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista**. Acervo, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 105-120, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Por uma autêntica democracia racial!** Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 111-128 - 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21/25>

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. **A literatura infantil na formação da identidade da criança**. Revista Eletrônica Pró-Docência, UEL, v. 1, n. 1, 2012.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores** **Unidade Teoria e Prática?** Ed Cortez 7ª edição, processos, teorias, e contextos, São Paulo, SP, 2006.

QUEIROZ, Dáugima Maria dos Santos. **Projeto de trabalho:** Uma alternativa pedagógica na formação inicial do professor. In. OSÓRIO, Alda M. N. Trabalho Docente: Os professores e sua Formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p.149-171, 2003.

SARKIS, Stephanie. **O Fenômeno Gaslighting:** Saiba como funciona a estratégia de pessoas manipuladoras para distorcer a verdade e manter você sob controle. Editora Cultrix, 2019.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004, Cap. 1, p. 9-30.

SILVA, Ana Célia da (1995). **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador, CEAL, CED.

SILVA Jr., H. (org.). **O papel da cor, raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade.** São Paulo: Ceert, 2003.

SILVA, Clesivaldo da. **A Educação Étnico-Racial na Base Nacional Comum Curricular:** Invisibilidade ou promoção de uma Educação Antirracista? XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFBA, 2020.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. **Os nomes dos outros.** Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 163-178, 2000.

SOUSA, Andréia de. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil:** rompendo estereótipos. In. CAVALEIRO, Eliane (org.) Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

VIDIGAL, Brenda Alice Andrade et al. **Os desafios do combate à violência contra a mulher sob a ótica de Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Segurança Pública, v. 14, n. 2, p. 178-187, 2020.